

L'analfabeta del XXI secolo
non sarà chi non sa leggere e scrivere
ma chi non saprà imparare, disimparare e reimparare

Alvin Toffler, *Lo choc del futuro*

Una scuola per la cittadinanza.
Modelli ed esperienze
La frontiera delle competenze: per un modello integrato

INTRODUZIONE	p. 4
--------------------	------

CAPITOLO PRIMO

LA SCUOLA NEL XXI SECOLO

Il ruolo nuovo della scuola.....	p. 8
...Tra cognitivo e comunicativo	p. 11
Il cittadino europeo.....	p. 13
Il contesto italiano.....	p. 17
Autonomia e curriculum: alcune annotazioni.....	p. 25
Le sfide della scuola.....	p. 37

CAPITOLO SECONDO

LA FRONTIERA COGNITIVA.

LA COMPETENZA TRA *FORMA MENTIS* E CAPACITÀ

Il concetto di competenza nella logica della formazione. Trattati generali	p. 40
Competenze e formazione. Significati teorici e risvolti metodologici	p. 49
La didattica per competenze in Italia. Proposte e contributi	p. 53
La prospettiva italiana. Aspetti normativi	p. 61
Competenza e professionalità. Riflessioni	p. 72
Riflessioni finali...deweyane	p. 78

CAPITOLO TERZO

CITTADINI COMPETENTI E ATTIVI.

MODELLI DELLA FRONTIERA COMUNICATIVA

Una lettura pedagogica della democrazia	p. 80
La scuola <i>gymnasium</i> di democrazia ed etica	p. 83
Alle origini della democrazia scolastica. John Dewey e la sua attualità	p. 91
Noam Chomsky. Democrazia e (dis)educazione	p. 107
La pedagogia implicita di Martha Nussbaum. Capacità e classicità per una educazione alla cittadinanza democratica	p. 112

CAPITOLO QUARTO
CITTADINANZA, APPRENDIMENTI E VALUTAZIONE.
ITALIA ED EUROPA.

Dalle “competenze di cittadinanza” alla cittadinanza democratica come competenza	p. 122
Quale cittadinanza in Europa	p. 126
La valutazione come momento riflessivo. Strumenti e finalità	p. 131
CONCLUSIONI	p. 146
APPENDICE	p. 150
BIBLIOGRAFIA RAGIONATA	p. 187

INTRODUZIONE

Il presente lavoro ha l'obiettivo di indagare il rapporto esistente tra il concetto di competenza in ambito scolastico e la formazione a una cittadinanza attiva e democratica. La scuola delle competenze è una scuola che assolve il suo compito educativo nella misura in cui dota gli alunni di bussole cognitive e culturali per orientarsi nella cornice storica del XXI secolo, in cui i mutamenti economici, culturali e scientifici hanno radicalmente trasformato la società e gli stili di vita individuali. Ma per scongiurare derive utilitaristiche della competenza come mera applicazione tecnica di abilità pratiche a scapito dei saperi è necessaria una teoria forte che interpreti le logiche di un mondo globalizzato e restituisca alla scuola una funzione sociale, culturale ed emancipatrice. Il punto di forza di una scuola che consente una partecipazione alla vita politica e sociale è l'attenzione ai bagagli di conoscenza che contribuiscono allo sviluppo di riflessioni critiche e personali. Proprio questo è il fondamento dell'educazione *attraverso* le competenze, che rilegge il processo educativo del terzo millennio in relazione alla riflessività e allo sviluppo di capacità personali per divenire cittadini attivi, critici, responsabili, solidali.

La tesi si dispone in quattro capitoli e un'appendice. I capitoli rappresentano altrettante diverse angolature da cui poter osservare e analizzare la frontiera delle competenze e costituiscono soltanto degli spunti da cui potrebbero diramarsi ulteriori riflessioni, che non è stato possibile approfondire in questa sede, ma che sono senza dubbi temi urgenti con cui la comunità pedagogica deve confrontarsi. Innanzitutto c'è la questione dello sfondo culturale e storico-sociale in cui la scuola è chiamata ad operare; seguono l'evoluzione semantica del concetto stesso di competenza e la possibilità del suo utilizzo nella pratica scolastica; i modelli della democrazia verso cui si orienta la pratica stessa; l'idea di cittadinanza che sottende a una didattica per

competenze. L'appendice finale riporta, invece, un'esperienza di progettazione didattica realizzata in prima persona che trae ispirazione proprio da quei modelli della didattica – descritti nel corso della trattazione – a carattere esplorativo e di destrutturazione e ristrutturazione dei significati, e da quell'idea di formazione autentica che nasce con Dewey e arriva fino ai giorni nostri, e che necessita costantemente di arricchimenti concettuali ed operativi insieme.

Nel primo capitolo si analizza, dunque, il contesto in cui la scuola deve affrontare le proprie sfide formative, in un mondo complesso e in continuo cambiamento, secondo le direttrici dei quattro pilastri base dell'educazione dell'UNESCO, ossia imparare a conoscere (conoscenze di base e cultura generale); imparare a fare (competenze professionali e operative in genere); imparare a vivere con gli altri (capacità di cooperare, rispetto delle differenze, regole di cittadinanza); imparare a essere (capacità critica, autonomia di giudizio, responsabilità).

Nel secondo capitolo si riportano sia i quadri teorici più importanti inerenti la nozione di competenza sia le sfumature di significato maggiormente utilizzate nel sistema formativo italiano. L'intento è quelli di evidenziare come non vi siano riferimenti né teorici né pratico-progettuali esaustivi, perché la ricerca pedagogica per sua natura specula la realtà nell'ordine delle possibilità, e ancor più perché in questo caso ha per oggetto un'istanza estremamente mutevole che si innesta sulla soggettività di chi apprende.

Il terzo capitolo parte dal presupposto che la scuola sia lo specchio di una società, la rappresenti ma allo stesso tempo ne direziona il cammino postulando continuamente nuovi indirizzi d'azione. Si riportano, quindi, tre modelli di finalizzazione dell'azione didattica riconducibili ad una matrice concettuale comune, cioè quella che valorizza lo sviluppo di una democrazia partecipata e fondante. In particolare, la chiave di lettura pedagogica deweyana delle

competenze è stata scelta non al solo scopo rievocativo ma per recuperare dalla filosofia di John Dewey gli strumenti concettuali con i quali è possibile rileggere il presente e comprenderlo, e per promuovere un dialogo aperto tra il pensiero del filosofo statunitense e le dinamiche educative del mondo odierno. L'istanza che attraversa il pensiero pedagogico del Novecento da Dewey in poi, infatti, presuppone che il compito prioritario della scuola sia accompagnare lo studente nell'acquisizione una metodologia esperienziale ed esplorativa della realtà, volto alla formazione di concetti adeguati ad interpretare la realtà stessa. La scuola descritta da Dewey (come pure la scuola attuale) dovrebbe, quindi, sviluppare abiti mentali intelligenti, dinamici ed aperti, condizione essenziale per predisporre una convivenza autenticamente democratica. Alla luce di questo principio le prescrizioni pedagogiche deweyane sembrano costituire un valido supporto concettuale per interpretare pensatori contemporanei, come Noam Chomsky e la sua critica alle tendenze omologatrici della scuola e Martha C. Nussbaum e il suo approccio delle capacità.

Il quarto capitolo, attraverso una circolarità riflessiva, riprende i primi tre e ne specializza i contenuti declinandoli sugli strumenti pratico-progettuali (normativa europea, valutazione formativa, etc.) per un'educazione alla cittadinanza integrata, cioè la capacità di progettare l'esistenza grazie a dimensioni che sono cognitive, affettive e decisionali. L'educazione alla democrazia e alla cittadinanza democratica è necessaria per *intelligere* le modalità di organizzazione della vita associata nella piena consapevolezza che le garanzie offerte da tale sistema siano orientate allo sviluppo delle libertà individuali. La democrazia, allora, è da intendersi non solo come espressione delle volontà della maggioranza ma anche e soprattutto come rispetto delle scelte delle minoranza o dei singoli. La scuola è in questo senso *il* luogo politico nel quale si costituisce l'*habitus* democratico e lo si pratica, a partire dal livellamento delle differenze sociali. L'acquisizione da parte del soggetto di

strumenti linguistici, cognitivi e culturali, pur rappresentando una condizione necessaria per poter esercitare in modo consapevole il suo ruolo di cittadino, deve essere affiancata da un'educazione alla cura per l'interesse collettivo.

L'appendice del presente lavoro, come riportato nella Premessa che la introduce, documenta un progetto di formazione finalizzato al supporto dei docenti nell'elaborazione di un Piano dell'Offerta Formativa e di diverse Unità di Apprendimento. Alla luce delle considerazioni teoriche e metodologiche riportate nella tesi, tale progettazione didattica è stata condotta mediante un utilizzo riflessivo delle competenze, e in particolare le competenze-chiave di cittadinanza, come griglia-supporto-guida per realizzare nelle classi percorsi di apprendimento operativi (cioè esplorativi, di laboratorio, che si misurino con situazioni-problema) e orientati alla promozione di atteggiamenti che riconoscano l'importanza della discussione e del confronto.

CAPITOLO PRIMO

La scuola nel XXI secolo

Il ruolo nuovo della scuola...

«Le istituzioni scolastiche e formative sono a un bivio. Opereranno per aiutare la diffusione di nuovi saperi, a favore di nuovi linguaggi e di una maggiore democrazia cognitiva, oppure si arrenderanno dinanzi all'emergere di nuove disparità e di nuove barbarie comunicative di natura tecnocratica? Affrontare tali questioni è quanto mai urgente e impellente.»¹

Per molti decenni la funzione attribuita dalla società alla scuola è stata quella di creare cittadini di un definito stato nazionale mediante la trasmissione di saperi dai linguaggi omogenei,² interpretando modelli didattici trasmissivi indirizzati ad un acculturamento finalizzato a se stesso e ad aride erudizioni, nonché enfatizzando la visione fortemente gerarchica della società. Ai processi di scolarizzazione viene attribuita una funzione emancipativa e democratica a partire dagli anni Sessanta e Settanta del Novecento, anni in cui la rivoluzione culturale ha messo in discussione la tradizione autoritaria della scuola e la sua funzione ideologica e riproduttiva.³ Si costruisce da qui in poi una scuola attraverso la quale si impari a padroneggiare dei codici culturali, linguistici, ma soprattutto degli strumenti concettuali e riflessivi. Inoltre, proprio in questi anni, si inizia a considerare l'istituzione scolastica come un fondamentale canale di socializzazione, attraverso cui è possibile maturare elementi di un *ethos*

¹ G. Bocchi, M. Ceruti, *Educazione e globalizzazione*, Raffaello Cortina, Milano 2004, p. XI.

² In particolare Bocchi e Ceruti riferiscono come l'idea di cittadinanza che ha caratterizzato gli stati nazionali moderni sia stata modellata presupponendo l'esistenza di individui 'medi' «definiti dall'appartenenza, statica, a insiemi interpretati in maniera altrettanto statica, quali le classi e le nazioni.» (*Ivi*, p. XV).

³ F. Cambi, *Dopo l'autorità, dopo la "ricreazione"... dentro l'autonomia*, in F. Cambi (a cura di), *La progettazione curricolare nella scuola contemporanea*, Carocci, Roma 2002.

democratico che va dalla partecipazione alla collaborazione, dall'interazione all'integrazione, dal pluralismo al multiculturalismo.⁴

Ancora oggi la scuola è profondamente coinvolta nel processo di democratizzazione culturale, in quanto è chiamata a rispondere a mutevoli istanze socio-economico-culturali dettate dall'avvento di una società complessa, contrassegnata dal superamento di localismi e di 'compattezza del sistema', e dagli assetti legati alla globalizzazione, alla flessibilità, al postmoderno. E tutti questi fattori influiscono sulla struttura sociale, sulla cultura, sulla politica, sull'economia. La scuola ricopre, dunque, un ruolo determinante nella «società della conoscenza» in quanto sapere e conoscenza sono condizioni *sine qua non* per essere individui-persone-cittadini. Una cittadinanza che va oggi intesa come un insieme di appartenenze di respiro sempre più internazionale, che implica e richiede il possesso dei saperi, perché si è cittadini se si sa leggere il reale e se si riflette con autonomia sul reale. Come deduce Cambi, la scuola deve accogliere alcune sfide 'particolari', ossia mettere in atto una riforma capace di indicare traguardi funzionali; elaborare dalla stessa società flessibile e aperta un modello educativo di qualità; realizzare tale qualità attraverso una progettazione curricolare organizzata per obiettivi e una didattica connessa al processo di insegnamento/apprendimento come un processo formativo e nel *cognitivo* e nel *comunicativo*.⁵ Affrontare queste sfide è il vero nodo cruciale perché l'epoca in cui ci troviamo ad agire è un'«era planetaria» in cui, per educare, è necessario *reformulare* la conoscenza, il pensiero e l'insegnamento.⁶

In relazione ai bisogni cognitivi della società attuale è necessario, dunque, partire da un ripensamento dei saperi, riqualificandoli come espressioni di pluralismo e, al contempo, come possibilità di comprenderlo e renderlo utile alla società e all'uomo. Si tratta, chiaramente, di saperi «de-

⁴ F. Cambi, *Saperi e competenze*, Laterza, Roma-Bari 2004.

⁵ Cfr F. Cambi, *Odissea scuola*, Loffredo, Casoria 2008.

⁶ E. Morin, *Introduzione* a G. Bocchi, M. Ceruti, *op. cit*

dogmatizzati, de-linearizzati, de manualizzati»⁷. Sono saperi dalla funzione cognitivo-applicativa e formativo-personale; e solo in questa duplice considerazione la progettualità scolastica si rende pertinente alle richieste di una società complessa. Vanno ripensati innanzitutto secondo una logica curricolare, attraverso tre modelli di lavoro, di cui il primo è incentrato sulla discontinuità storica ed epistemica che rappresentano; il secondo verte sulla ricostruzione di senso delle strutture narrative applicabile ad ogni forma culturale che abbia al centro soggetti/tempi/spazi; e il terzo è fondato sulla scoperta e sulla creazione di innovazioni cognitive e procedure divergenti.⁸ In secondo luogo sono saperi adeguati a modellare una criticità come disposizione mentale e frontiera metacognitiva di una mente 'bruneriana', «a più dimensioni»⁹. Ed è sul «trinomio»¹⁰ dei saperi, della criticità e della cittadinanza che la scuola del XXI secolo dispone il suo operato e onora il proprio compito formativo, profondamente connesso al vissuto sociale.

Un'efficace elaborazione di questa prospettiva educativa presuppone l'acquisizione e il consolidamento di due livelli di consapevolezza 'sociali'. La consapevolezza «dell'irriducibile molteplicità delle identità individuali» e, al contempo, «la consapevolezza della sostanziale unità evolutiva della specie umana».¹¹

⁷ F. Cambi, *op. cit.* 2008.

⁸ *Ivi.*

⁹ Cfr J. Bruner, *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari 1988.

¹⁰ *Ivi.*

¹¹ G. Bocchi, M. Ceruti, *op. cit.*, p. XV.

...Tra cognitivo e comunicativo

Il compito della scuola è quello di filtrare e interconnettere molteplici esperienze eterogenee che, seppur squilibrate, sono punti di partenza dai quali non si può prescindere, ineludibili. Pertanto l'individuo necessita non solo di mappe cognitive ampie e flessibili ma anche di strumenti per farle evolvere, per allargarle, per ristrutturarle o per incrementare il loro potere di discriminazione. Le mappe cognitive realizzate negli itinerari scolastici permettono la costruzione delle idee di fondo sull'umanità, sulla natura, sull'universo, sulla società, sulla mente, sui problemi planetari, sul sapere stesso, ma rischiano di essere mappe statiche ed eccessivamente cristallizzate per poter interagire con esperienze formative ulteriori. Il pericolo è quello di istruire soggetti abili nel generare significati locali e contingenti, ma non in grado di connetterli e di produrre una visione integrata delle proprie esperienze. Per far ciò è necessario ristrutturare i saperi oggetto di conoscenza, ma anche la riflessione che sta intorno al processo conoscitivo.

I sistemi educativi possono e devono trasformarsi per essere validi in un mondo basato non più sulla stabilità ma sulla mutevolezza di conoscenze, informazioni, competenze, professioni. Devono far fronte all'allargamento dell'orizzonte globale ma anche dell'orizzonte locale perché tutti gli individui, anche nelle collettività più ristrette, sono esposti alla proliferazione di stimoli cognitivi e opportunità provenienti da contesti spaziali eterogenei in un ordine non sequenziale e non prevedibile (si pensi ad Internet e ai mass-media in generale). I percorsi scolastici spesso non creano la consapevolezza nei soggetti (bambini, ragazzi, adolescenti) di questa condizione di simultanea appartenenza a molti mondi. «Il compito urgente è soprattutto aiutare l'individuo a percepirsi come un'identità multipla, aiutandolo nel contempo a

percepire gli altri individui come identità altrettanto multiple.»¹² Questo riconoscimento reciproco può far emergere una nuova idea di collettività e di cittadinanza.¹³ La molteplicità degli spazi comunicativi supera la dimensione storico-geografica ed integra le identità spaziali con quelle di tipo non spaziale, ma puramente soggettive e sempre dinamiche. La scuola deve aiutare l'individuo proprio a connettere queste due tipologie di identità. Ancor più oggi, che la *via cognitiva* è estremamente mutevole, perché la trasmissione dei saperi non avviene in modo standardizzato e l'articolazione delle mappe mentali è in movimento e in ri-costruzione anche dopo il periodo scolastico, così come estremamente diversificata è la *sfera comunicativa*, messa in discussione da varie forme di multimedialità e di ipertestualità che hanno scardinato il ruolo demandato alla scrittura, all'oralità, e all'immagine, rese – fino ad ora – in modo autonomo, meno intersecato. Le forme tradizionali di comunicazione sono in costante trasformazione per l'introduzione di modalità reticolari di trasmissione delle conoscenze. I saperi appaiono sempre meno lineari ed univoci, e si vengono a strutturare in reti che ne modificano sia lo statuto, ridefinendo la conoscenza come una rete di esperienze individuali e collettive in continua trasformazione, sia il linguaggio, veicolando codici appartenenti a saperi 'altri'. Ma soprattutto le reti evocano il valore formativo di questa diversità tra le esperienze conoscitive perché l'esperienza dell'altro verrebbe a costituirsi come strumento privilegiato per la scoperta delle proprie peculiarità.¹⁴

¹² *Ivi*, p. 12.

¹³ La vicinanza spaziale non è più condizione né necessaria né sufficiente per garantire la continuità delle relazioni tra gli individui e la condivisione di un sentire comune.

¹⁴ In tal senso la diversità culturale non è definita solo dalle 'macroculture' di appartenenza dell'individuo, ma anche dalle 'microculture', cioè dai gruppi e dai linguaggi che accompagnano gli individui nell'esperienza extrascolastica locale.

Il cittadino europeo

Di fronte a queste nuove opportunità cognitive e comunicative la scuola non può sottrarsi alla responsabilità di elaborare una cultura dell'educazione all'altezza della loro complessità e pluri-valenza. La scuola deve formare cittadini in grado di scegliere il modo in cui intendono partecipare alla costruzione della collettività nazionale e globale secondo una prospettiva di cittadinanza europea e planetaria. Anche per questo sul piano internazionale hanno assunto un ruolo fondamentale le reti di cooperazione tra gli Stati, istituite per ragioni quasi esclusivamente di natura economica poiché tra la fine del XX e l'inizio del XXI secolo le nazioni da sole non sono risultate in grado di regolare alcuni meccanismi fallaci del mercato globale. Tali squilibri non hanno permesso di realizzare un'armonizzazione tra l'ordine economico e l'ordine sociale di ciascun Paese, e pertanto le economie nazionali sono ricorse alle forme di cooperazione politico-sociale, trovando in esse una risorsa immediata ed utile per intervenire efficacemente anche sui problemi economici. La cooperazione si rivela, tuttavia, uno strumento utile anche dal punto di vista dell'innalzamento della qualità della vita dei cittadini attraverso una standardizzazione, che non significa affatto omologazione, della sfera dei diritti politici che ha trascinato con sé anche l'ambito culturale. Le entità transnazionali, come l'Unione Europea, promuovono infatti un concetto di identità, e di identità collettiva, aperto e critico, legato alla quantità e alla qualità delle relazioni tra gli individui ed estremamente connesso al ruolo che attribuito dalla società alla storia e alla memoria.

Questo scenario chiede alla scuola di ciascuna nazione, e quindi anche alla scuola italiana, di confrontarsi con la sfida epocale di creare una cittadinanza – appunto – europea, che non è una mera giustapposizione di più cittadinanze nazionali, ma prevede una continua riflessione ed una presa di

coscienza di una «interdipendenza sempre maggiore fra le società, le culture, i linguaggi umani» perché «sempre più processi di scala planetaria influenzano i processi locali e la stessa vita quotidiana degli individui e delle collettività»¹⁵. E come istituzione in cui si ripongono le attese di una formazione planetaria all'insegna dell'uguaglianza e della democrazia, deve anche offrire al cittadino "europeo" sia la possibilità di cogliere, codificare, interpretare e selezionare i nuclei essenziali dei saperi e dei comportamenti («nucleo etico») condivisibili «dai membri della specie umana»¹⁶ e sia le chiavi per imparare non staticamente, ma per «apprendere ad apprendere, evolutivamente».¹⁷

Il confronto con altre realtà nazionali e, soprattutto, con entità sovranazionali che hanno impugnato il timone del rimodellamento delle architetture socio-politico-economiche generali, ha condotto al rinnovamento dei sistemi di istruzione nazionali, nell'assetto generale e negli aspetti organizzativi. Alcuni provvedimenti europei, successivamente ratificati in ogni Paese, assumono un particolare rilievo in questa ristrutturazione. Il primo programma di lavoro «Istruzione e formazione 2010» parte nel 2000 con la *Strategia di Lisbona*¹⁸ e con il "Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente"; nel 2006 si procede con la "Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente"; nel 2008 si approda al "Quadro Europeo delle Qualifiche per l'apprendimento permanente" (o European Qualification Framework -EQF). Il secondo programma di «Istruzione e formazione» per il 2020 prende avvio dalle conclusioni del Consiglio Europeo del maggio 2009 in cui si sottolinea il ruolo

¹⁵ G. Bocchi, M. Ceruti, *op. cit.*, p. 48.

¹⁶ *Ivi*, p. 49.

¹⁷ *Ivi*, p. 17.

¹⁸ L'obiettivo della Strategia di Lisbona ha un'esplicita direzione economica, quella di rendere l'Unione europea una realtà tra le più competitive e dinamiche. All'interno di questo macro obiettivo il tema della conoscenza è individuato come portanti, pur essendo un documento che spazia in tutti i campi della politica economica.

cruciale dell'istruzione e della formazione nel programma del decennio precedente e promuove azioni ulteriori a livello comunitario.¹⁹

La *Strategia di Lisbona* e il *Memorandum*, pur contenendo documenti che ineriscono all'ambito delle politiche economiche²⁰, individuano il tema della conoscenza come asse portante della profonda necessità di rigenerazione del tessuto socio-economico. In particolare si richiede un generale aumento della qualità dei sistemi di istruzione e formazione e un'agevolazione del loro accesso attraverso adeguate politiche sociali ed interventi mirati all'eliminazione di eventuali barriere socio-economiche. Tali finalità, apprezzabili dal punto di vista della crescita e dello sviluppo economico, devono comunque essere ricondotte ai postulati della cittadinanza attiva e della maturazione di *competenze* da parte di chi apprende intese come capacità di fornire criteri di giudizio per scoprire quali informazioni, conoscenze o esperienze siano maggiormente pertinenti in una contingenza specifica.²¹ In questo senso alla scuola viene assegnato il compito di accompagnare gli individui nella realizzazione di uno spirito di laboriosità, che non sia inteso nel senso produttivo del termine, ma che si manifesti mediante la gestione intellettuale del proprio bagaglio culturale e sociale, nel presente e per il futuro.

¹⁹ Il programma "*Istruzione e formazione 2020*" (Education and Training - ET 2020) è un quadro strategico aggiornato per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione che prende le mosse dai progressi realizzati nel quadro del programma di lavoro "*Istruzione e formazione 2010*" (Education and Training - ET 2010). Esso istituisce obiettivi strategici comuni per gli Stati membri, inclusi gli interventi volti a raggiungerli, nonché metodi di lavoro comuni che definiscono i settori prioritari per ciascun ciclo di lavoro periodicamente monitorato.

²⁰ L'obiettivo della Strategia di Lisbona ha un'esplicita direzione economica, cioè quella di rendere l'Unione europea una realtà tra le più competitive e dinamiche. A tal fine il processo di Copenaghen del 2002 è incentrato sul rafforzamento della cooperazione europea in materia di istruzione e formazione professionale; il processo di Bologna, già avviato nel 1999, si propone, lo scopo di creare un'ampia offerta di conoscenze di alta qualità, attraverso la realizzazione dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore, per assicurare un omogeneo sviluppo economico e sociale dell'Europa, così da rendere la Comunità più competitiva a livello internazionale. E proprio da qui nascono il sistema dei titoli e il sistema dei crediti formativi.

²¹ Cfr G. Bocchi, M. Ceruti, *op. cit.*

La *Raccomandazione* e l'EQF rappresentano una sollecitazione diretta alle politiche scolastiche affinché contribuiscano allo sviluppo di un'istruzione di qualità, orientando l'azione didattica al raggiungimento, ancora una volta, di competenze adeguate a preparare i giovani alla vita adulta e a creare i presupposti per ulteriori occasioni di apprendimento; al contempo prevedono un sostegno particolare per coloro che si trovino in situazioni di svantaggio educativo dovuto a circostanze personali, sociali, culturali o economiche, affinché anch'essi realizzino le loro potenzialità educative. Raccomandano un'offerta formativa in grado di mettere anche gli adulti in condizione di affinare ed aggiornare le proprie competenze lungo l'arco della vita, e la contemporanea realizzazione di un'infrastruttura adeguata per l'istruzione e la formazione affinché la coerenza dell'offerta sia raggiunta mediante profonde connessioni con le politiche culturali, sociali, dell'innovazione e, infine, dell'occupazione.

Il dispositivo che veicola queste interconnessioni viene fissato nelle *competenze chiave* in quanto espressioni di una forma dinamica e soggettiva delle potenzialità di ciascuno. Esse, elencate come “competenze per l'apprendimento permanente”²², nella loro ratifica e trasposizione italiana (Allegato 2) vengono denominate con la specificazione “competenze-di-cittadinanza”²³, proprio al

²² *Competenze chiave per l'apprendimento permanente nel Regolamento:*

1. Comunicazione nella madrelingua
2. Comunicazione nelle lingue straniere
3. Competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia
4. Competenza digitale
5. Imparare a imparare
6. Competenze sociali e civiche
7. Spirito di iniziativa e imprenditorialità
8. Consapevolezza ed espressione culturale

²³ *Competenze di cittadinanza (Allegato 2 del Regolamento):*

1. Acquisire ed interpretare l'informazione
2. Individuare collegamenti e relazioni
3. Risolvere problemi
4. Agire in modo autonomo e responsabile
5. Collaborare e partecipare
6. Comunicare

fine di sottolineare il rapporto di causalità tra la loro maturazione in un soggetto e la maggiore probabilità che egli possa interagire nel contesto socio-culturale di riferimento con autonomia e responsabilità. Mentre la *Raccomandazione* si pone come strumento di indirizzo e di agevolazione per l'azione dei responsabili politici, dei docenti, degli educatori e degli alunni stessi affinché possano identificare i fondamenti della realizzazione personale, della cittadinanza attiva e della coesione sociale, l'EQF è il corrispondente quadro tecnico stilato allo scopo di mettere in comunicazione i sistemi di qualificazione tra paesi diversi, e funge da dispositivo di 'traduzione' per rendere le qualifiche più leggibili e comprensibili tra paesi e sistemi europei differenti. Tra i suoi obiettivi principali sono annoverabili la promozione della mobilità dei cittadini e l'agevolazione dell'apprendimento permanente, cioè favorire e migliorare, sia a livello nazionale che comunitario, l'accesso e la partecipazione all'apprendimento permanente per tutti, compresi i gruppi svantaggiati, e l'uso delle qualifiche a livello comunitario.

Il contesto italiano. Le Indicazioni per il curriculum.

Il bisogno, da parte dell'individuo storicizzato nel contemporaneo, di un'educazione integrata, anche in chiave europea, ha condotto verso una presa di coscienza a livello nazionale da parte di coloro che sono deputati a fornire gli indirizzi culturali ed organizzativi al sistema scolastico. In particolare nel 2007 sono stati avviati i lavori di una Commissione, presieduta dai professori Mauro Ceruti²⁴ e Italo Fiorin²⁵, allo scopo di riformulare i percorsi formativi all'interno

7. Progettare

8. Imparare a imparare

²⁴ Mauro Ceruti è professore ordinario di Filosofia della Scienza presso l'Università di Bergamo e Senatore della Repubblica. Presidente della SILFS (Società Italiana di Logica e Filosofia delle Scienze), ha svolto attività di ricerca presso la Facoltà di Psicologia e Scienze dell'Educazione di Ginevra fondata da Jean Piaget e allora presieduta da

della scuola dell'obbligo. Tale Commissione ha elaborato le "Indicazioni per il curriculum per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione", previa una riflessione sulle esigenze culturali e sociali da cui hanno preso avvio i lavori. In un'intervista introduttiva agli Annali della Pubblica Istruzione del 2007²⁶ Ceruti afferma di aver voluto collocare questa riflessione sull'educazione, che si sarebbe tradotta in un intervento normativo, nel quadro di quelle che egli indica come «straordinarie trasformazioni che hanno cambiato radicalmente la vita degli individui e delle collettività nel pianeta: il processo di globalizzazione e lo sviluppo delle tecnologie hanno trasformato profondamente la condizione umana e hanno prodotto effetti dirompenti sugli stessi contesti educativi».²⁷

L'accelerazione, la globalizzazione e l'imprevedibilità diventano, dunque, elementi che caratterizzano in parallelo l'uomo e i saperi umani e per questo motivo la scuola, oltre ad offrire gli strumenti concettuali e culturali utili a codificare l'esperienza, svolge un ruolo fondamentale nella costruzione delle reti di comprensione degli individui poiché «l'educazione consiste nello sviluppo della curiosità, della suggestione e degli abiti di esplorazione e di prova (...). Di conseguenza tutte le materie, gli argomenti, le questioni, sono intellettuali non per se stessi ma in ragione del ruolo che, nella vita di una determinata persona, vien fatto loro giocare nella direzione del pensiero».²⁸

La società della conoscenza, oggi, chiede a ciascun individuo un repertorio di conoscenze e competenze non più episodiche e parziali ma tali da promuovere e generare nuovo sapere e nuove abilità di tipo strategico e

Alberto Munari, e presso il Centro di Studi Transdisciplinari di Parigi diretto da Edgar Morin.

²⁵ Italo Fiorin è professore associato di didattica e pedagogia speciale, nonché Presidente del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria all'Università LUMSA di Roma.

²⁶ L. Cepparone (a cura di), *Le Indicazioni per il curriculum: un cantiere di lavoro, una prospettiva di rinnovamento*, in "Annali della pubblica Istruzione", 4-5/2007.

²⁷ *Ivi*, p. 4.

²⁸ J. Dewey, *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze, 1961, p. 122.

trasversale rispetto ai diversi ambiti di vita e di esperienza.²⁹ Le Indicazioni per il curriculum partono, dunque, dal presupposto che all'interno di un siffatto contesto socio-economico-culturale sia necessario superare le logiche centralistiche del sistema scolastico in favore di un'attenzione sempre maggiore e costante alla realtà locale, dalla quale evincere ed interpretare pedagogicamente e didatticamente i bisogni formativi contingenti. Il riconoscimento delle esigenze e delle peculiarità degli studenti (codici linguistici, tempi di apprendimento, stili cognitivi, prerequisiti cognitivi e abilità posseduti, convinzioni, inclinazioni, difficoltà, etc.) come elemento prioritario per l'elaborazione di ipotesi e azioni didattiche significative è insito nella natura stessa dell'educazione, le cui idee vengono interpretate da una scuola pubblica e socialmente orientata che persegue scopi formativi quali, ad esempio, la padronanza dei linguaggi culturali di base, il possesso di strumenti di pensiero necessari per l'accesso alle informazioni e al loro vaglio critico e, infine, l'elaborazione di metodi che orientino itinerari formativi futuri. Le proposte formative devono tener conto dei livelli che sono effettivamente alla portata dei singoli studenti, configurandosi come offerte didattiche caratterizzate da una sfida cognitiva motivante. In tal senso la differenziazione dell'azione didattica costituisce una reale e valida possibilità di rispondere al bisogno di garantire a tutti il raggiungimento degli scopi formativi stabiliti.³⁰ Il loro raggiungimento è, però, rilevante qualora accompagnato da uno sviluppo dell'autonomia di pensiero e affinché ciò avvenga la scuola è sollecitata dalle Indicazioni ad 'offrire', 'promuovere' e 'favorire'. Tali verbi, la cui occorrenza all'interno delle Indicazioni è numericamente considerevole, individuano per la prima volta finalità formative proprie della scuola e ciò costituisce il primo

²⁹ Cfr I. Loiodice, *Educare ed educarsi in età adulta nella prospettiva dell'educazione permanente*, in «Pedagogia più didattica», n.1, 2008, pp. 42-43.

³⁰F. Frabboni, R. Maragliano, *Didattica e successo formativo. Strategie per la prevenzione della dispersione scolastica*, Franco Angeli, Milano 2004.

elemento di novità all'interno della riscrittura dei percorsi formativi compiuta dalle Indicazioni, riformulazione che ha implicato numerose altre conseguenze sul piano dell'assetto teorico ed organizzativo di tutto il comparto scuola.

Tra i mutamenti si dispone l'ottica antropologico-culturale da cui si osserva la scuola del ventunesimo secolo, la cui progettazione e la cui attività sono estremamente centrati sulla persona. La premessa delle Indicazioni, intitolata "*Cultura, scuola, persona*", è l'emblema di questa prospettiva, che parte dall'importanza strategica della via maestra per la formazione di cittadini dal pensiero plurale (cultura), la contestualizza e la storicizza per permettere la disposizione di chiavi d'accesso che le diano senso e significato (scuola), ed infine giunge alla solida progettazione esistenziale di un soggetto unico ed inviolabile (persona).³¹ Si legge in questa premessa che «l'obiettivo della scuola (...) è quello di formare saldamente ogni persona sul piano cognitivo e culturale, affinché possa affrontare positivamente l'incertezza e la mutevolezza degli scenari sociali e professionali, presenti e futuri»³² aggiungendo che «le finalità della scuola devono essere definite a partire dalla persona che apprende»³³ e che «lo studente è posto al centro dell'azione educativa in tutti i suoi aspetti: cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, estetici, etici, spirituali, religiosi. In questa prospettiva, i docenti dovranno pensare e realizzare i propri progetti educativi e didattici non per individui astratti, ma per persone che vivono qui e ora, che sollevano precise domande esistenziali, che vanno alla ricerca di orizzonti di significato».³⁴ I passi qui citati rientrano in un progetto di rilettura del processo di formazione che si rifà all'idea di un umanesimo

³¹ F. Frabboni, *È salpato il veliero delle Indicazioni per il curricolo*, in G. Domenici, F. Frabboni, *Indicazioni per il curricolo. Scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado*, Erickson, Trento 2007, pp. 19-26.

³² MIUR, *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*, p. 15.

³³ *Ivi* p. 17.

³⁴ *Ibidem*.

nuovo³⁵, in cui la premessa indispensabile per l'esercizio consapevole di una cittadinanza anch'essa nuova è «l'elaborazione dei saperi necessari per comprendere l'attuale condizione dell'uomo planetario, definita dalle molteplici interdipendenze fra locale e globale»³⁶ e per sviluppare quell'etica della responsabilità che fanno del cittadino un protagonista attivo all'interno di una comunità 'educante' (che educa alla problematizzazione dell'esperienza e all'esercizio della critica) permeata da dense coordinate valoriali (rispetto, cura di sé e del mondo, solidarietà, etc.).³⁷

Un ulteriore aspetto che rientra tra le trasformazioni generali dell'assetto scolastico è costituito dallo straordinario rilievo che viene dato al curricolo come progetto formativo predisposto attraverso il piano dell'offerta formativa scolastica che designa i criteri dell'alfabetizzazione culturale e sociale di ogni allievo. Il curricolo viene messo in risalto come dispositivo pratico-progettuale che equilibra il rapporto tra le dimensioni di sviluppo dell'allievo e i quadri conoscitivi disciplinari e interdisciplinari con quali l'alunno si relaziona attraverso la scuola. La progettazione didattica attraverso il curricolo, inoltre, gettando un ponte tra gli indirizzi nazionali e il loro sviluppo a livello locale, media tra i sistemi simbolico culturali (linguistici, matematici, etc.) e i saperi asistematici come gli alfabeti emozionali e il pensiero intuitivo e creativo. L'idea di curricolo che emerge è dunque trasversale, ma ha anche i caratteri della verticalità e della gradualità di un apprendimento e di una formazione personale che avvengono attraverso l'accesso a forme del sapere dinamiche e non enciclopediche ed autoreferenziali.³⁸

³⁵ E. Morin, *La via. Per l'avvenire dell'umanità*, Raffaello Cortina, 2012.

³⁶ *Ivi*, p. 22.

³⁷ Cfr L. Mortari, *Educare alla cittadinanza*, in "Annali della pubblica Istruzione", 4-5/2007, pp. 39-45.

³⁸ Cfr S. Toselli, *Dieci buone ragioni per mettersi in gioco*, in G. Cerini, C. Fiorentini, E. Testa (a cura di), *Indicazioni per il curricolo: analisi, proposte, percorsi possibili*, CIDI, Roma, 2007, pp. 5-9.

Nel trafiletto introduttivo delle Indicazioni si offrono suggerimenti sull'organizzazione del curricolo, ed in particolare si descrivono i criteri a cui fare riferimento nella disposizione dei percorsi formativi e nella progettazione della didattica: «Ogni scuola predispone il *curricolo*, all'interno del Piano dell'offerta formativa, nel rispetto delle finalità, dei *traguardi per lo sviluppo delle competenze*, degli *obiettivi di apprendimento* posti dalle Indicazioni. Il curricolo si articola attraverso i *campi di esperienza* nella scuola dell'infanzia e attraverso le *discipline* nella scuola del primo ciclo». ³⁹ I termini dal carattere corsivo, riportati fedelmente, sono lo specchio lessicale di una scuola che intende rinnovarsi e lo fa attraverso mutamenti concettuali specifici. Per quanto concerne le discipline, come esempio di evoluzione concettuale specifica, esse costituiscono da sempre uno dei nuclei essenziali del processo di insegnamento-apprendimento, ma ciò che muta ora è che la loro possibilità di utilizzo all'interno di questo processo non sia più un fine ma un mezzo, non solo strumentale ed applicativo ma soprattutto di raccordo e di riflessione, attraverso cui espletare l'apprendimento. Ciascuna disciplina viene presentata con il proprio assetto epistemologico, ossia con gli oggetti epistemici che costituiscono i nuclei tematici fondanti la disciplina stessa, e mantiene omogenea la sua morfologia interna; la consistenza dei sistemi simbolico-culturali resta, dunque, una coordinata fissa, mentre l'aspetto dinamico è costituito dalla progressione verso saperi sempre più organizzati e complessi attraverso il mutamento della natura della mediazione didattica, che si evolve a partire dalle prime forme di simbolizzazione dell'esperienza fino a differenziare i codici e le differenti forme di rappresentazione formale. ⁴⁰ Le discipline sono messe in luce come elemento essenziale per l'acquisizione del pensiero concettuale e per la graduale

³⁹MIUR, Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione, p. 23.

⁴⁰ Cfr G. Cerini, *Fonti e riferimenti per le nuove Indicazioni*, in G. Cerini, C. Fiorentini, E. Testa (a cura di), *Indicazioni per il curricolo: analisi, proposte, percorsi possibili*, CIID, Roma, 2007, pp. 10-25.

differenziazione del sapere, e si configurano come «sguardi diversi su un medesimo oggetto»⁴¹, ancor più perché le Indicazioni ne permettono un raggruppamento per aree disciplinari, intese come momenti di aggregazione di saperi e linguaggi affini, indipendentemente dalla loro matrice epistemologica. Le aree riportate nelle Indicazioni sono delle ipotesi di raggruppamento e rappresentano alcuni dei modelli praticabili di curriculum integrato, composto cioè dagli apporti dei differenti temi, oggetti di indagine, problemi e metodi di cui ogni disciplina è generatrice.⁴² Nulla osta, infatti, alla scuola dell'autonomia, di progettare percorsi di formazione dai quali far emergere un dialogo epistemologico tra gli organizzatori concettuali del pensiero, che siano di matrice storico-narrativa piuttosto che logico-matematica; anzi, la scuola è fortemente invitata alla trasposizione dei contenuti disciplinari in codici simbolici diversi, permettendo così la valorizzazione delle discipline come chiavi interpretative della realtà: «gradualmente e in stretto raccordo con i contenuti, ogni area curerà l'apprendimento dei termini specifici di ogni disciplina come chiave per il possesso dei concetti»⁴³ Disciplinarità e interdisciplinarità non sono legate da rapporto di propedeuticità, bensì il loro valore formativo si situa nella loro «dialettizzazione»⁴⁴, nella loro considerazione come cifre caratteristiche dell'epistemologia dei saperi, che si costruiscono culturalmente ed interagiscono tra loro.

Un'ulteriore espressione messa in rilievo dal corsivo nelle Indicazioni è quella che indica la possibilità di scandire le tappe del processo di insegnamento-apprendimento attraverso gli obiettivi di apprendimento, cioè gli

⁴¹ F. Pinto Minerva, *Le aree disciplinari: specialità e interconnessioni*, in G. Domenici, F. Frabboni (a cura di), *Indicazioni per il curriculum. Scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado*, Erickson, Trento 2007, p. 91.

⁴² Area linguistico-artistico-espressiva, area storico-geografica, area matematico-scientifico-tecnologica.

⁴³ MIUR, *Indicazioni per il curriculum per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*, p. 51.

⁴⁴ Cfr B. Martini, *Saperi e interazioni tra saperi, ovvero disciplinarità e interdisciplinarità a scuola*, in «Pedagogia più didattica», n.1, 2008, pp. 85-89.

effetti formativi a breve termine che derivano da percorsi di apprendimento immediati ed espliciti. Gli obiettivi di apprendimento, costituendo il punto di riferimento più imminente della progettazione didattica, hanno carattere molecolare e scaturiscono dall'acquisizione esplicita delle conoscenze disciplinari.⁴⁵ Essi sono definiti per la scuola primaria in relazione al termine del terzo e del quinto anno, mentre per la scuola secondaria di primo grado al termine del terzo anno, e sono dei punti di riferimento chiari ed espliciti, per raggiungere i quali la scuola e il corpo insegnanti possono predisporre la propria didattica in modo autonomo, orientando le proprie scelte culturali e didattico-organizzative in modo che tali obiettivi abbiano un carattere strategico, cioè risultino punti di snodo per lo sviluppo delle competenze.⁴⁶ «Sono obiettivi ritenuti strategici al fine di raggiungere i traguardi per lo sviluppo delle competenze previsti dalle Indicazioni»⁴⁷ si legge nel paragrafo conclusivo della sezione dedicata agli obiettivi di apprendimento. Le tappe dell'azione formativa sono, dunque, scandite secondo direzioni di sviluppo dell'azione didattica che fungono da criterio guida per l'insegnamento. I traguardi si riferiscono ad apprendimenti collaterali ed impliciti, e ad effetti formativi "a lungo termine"; la necessità che il processo educativo si diriga verso la formazione di *habitus* è frutto della critica dei modi di assimilazione del sapere slegati da un'autentica comprensione in favore della promozione di competenze che non si limitino ad una codifica meramente procedurale di azioni ma che, al contrario, comportino una consapevolezza, una rappresentazione ed un'articolazione delle proprie abilità e delle proprie conoscenze in relazione a contesti d'utilizzo significativi.

⁴⁵ Cfr M. Baldacci, *La struttura logica del curriculum tra obiettivi, competenze e finalità*, in G. Domenici, F. Frabboni (a cura di), *op. cit.*, pp. 57-68.

⁴⁶ Cfr L. Chiappetta Cajola, *Organizzare la didattica nella scuola dell'autonomia*, in G. Domenici (a cura di), *Nuove Indicazioni per il curriculum. La prova sul campo*, Anicia, Roma, 2007, pp. 55-77.

⁴⁷ MIUR, *Indicazioni per il curriculum per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*, p. 24.

L'indicazione di 'traguardi per lo sviluppo...' denota la consapevolezza di doversi riferire a livelli di padronanza di una competenza sempre più elevati, ma mai totalmente e definitivamente compiuti, e allo stesso tempo fornisce un'interpretazione del percorso formativo come elemento armonizzatore dello sviluppo di tutte le dimensioni della persona. Questo è uno dei passaggi chiave delle Indicazioni, in cui gli apprendimenti si legano allo sviluppo delle competenze in termini di finalizzazione didattica⁴⁸. Obiettivi di apprendimento e traguardi per lo sviluppo di competenze rappresentano, dunque, categorie logiche differenti dei traguardi formativi,⁴⁹ e il nesso più profondo tra le due istanze necessita di una riflessione possibile soltanto *a posteriori*, cioè dopo una sperimentazione di queste linee per la progettazione scolastica.

Autonomia e curriculum: alcune annotazioni

Durante gli anni Novanta in Italia vengono poste le basi di un'organizzazione federalista sia in ambito amministrativo sia in ambito politico, dovuto al confronto con la situazione europea, con il mondo aziendale, con le nazionalizzazioni, con i tagli alla spesa pubblica. In questo stesso periodo sono state varate diverse leggi volte a riorganizzare il sistema scolastico prevedendo revisioni degli assetti organizzativi e didattici delle scuole.⁵⁰ La

⁴⁸ Cfr. I. Fiorin, *Indicazioni e scuola del curriculum*, in "Annali della pubblica Istruzione", *op. cit.*, pp. 15-23.

⁴⁹ Cfr. M. Baldacci, *op. cit.*, in G. Domenici, F. Frabboni (a cura di), *op. cit.*, pp. 57-68.

⁵⁰ La legge 241 del 7 agosto 1990 conferisce rilevanza giuridica alle regole di trasparenza, celerità, pubblicità, partecipazione, efficienza, efficacia. La n°59 del 17 marzo 1997 apre definitivamente la strada all'autonomia delle amministrazioni pubbliche, comprese quelle scolastiche. Oltre a conferire autonomia amministrativa, organizzativa e didattica alle scuole, delega il governo ad emanare regolamenti in merito alla riforma del Ministero della Pubblica Istruzione, della qualifica dirigenziale della scuola, delle sovrintendenze scolastiche, dei Provveditorati, degli IRRSAE (poi IRRE, ora ANSAS), della B.D.P. (Biblioteca di Documentazione Pedagogica) e del CEDE (ora INVALSI). Il successivo decreto 112 del 31 marzo 1998 trasferisce i compiti in materia di istruzione alle Regioni, alle Provincie e ai Comuni e spiana la strada al DPR 275/99, decreto sull'autonomia. Quest'ultimo qualifica in maniera più organica

riforma scolastica degli anni intorno al 2000 si inserisce, dunque, in un più vasto progetto di riforma dell'intera amministrazione pubblica ed è l'esito di un lungo percorso legislativo e culturale e richiede tempi altrettanto lunghi anche nell'attuazione e nella valutazione della sua efficacia.

Il percorso che ha portato la scuola verso l'autonomia rappresenta sia la necessità di rapporti più flessibili tra una gestione centrale ed una periferica e maggiormente ancorata alle esigenze locali, sia il bisogno di ridefinizione delle modalità di progettazione ed organizzazione della didattica in una scuola che opera in contesti sociali e culturali estremamente mutevoli.⁵¹

rispetto alla legge 59/97, le caratteristiche fondamentali delle varie forme di autonomia che ineriscono le istituzioni scolastiche.

⁵¹ Parallelamente alla riforma sull'autonomia è stato delineato un altro processo, in continuità con il percorso istituzionale volto al rinnovamento del sistema scolastico, che però non ha trovato una successiva realizzazione a causa della caduta del governo allora in carica. Si tratta del riordino dei cicli scolastici, attraverso il quale in Italia si è tentato il confronto con le istanze sovranazionali espresse dagli articoli 126 e 127 del Trattato di Maastricht del 1993. In tale Trattato tutti gli Stati appartenenti all'Unione Europea sono stati invitati a procedere alla riforma del sistema di istruzione a tutti i livelli e alla creazione di un maggiore dialogo tra il mondo della formazione ed il mercato del lavoro. Il riordino dei cicli scolastici, già prospettato nel 1997 attraverso una legge-quadro, è oggetto della legge n. 30 del 2000, mai applicata e sostituita dalla legge n. 53 del 2003, la quale propone sempre un riordino (non una vera e propria riforma) dei cicli scolastici. In particolare tale disposizione normativa tange diversi aspetti del mondo della scuola in quanto:

- Promuove l'apprendimento nell'arco dell'intera vita;
- Assicura il diritto all'istruzione e alla formazione per almeno dodici anni;
- Favorisce l'integrazione delle persone in situazione di handicap;
- Articola il sistema formativo prevedendo una scuola dell'infanzia, non obbligatoria, un primo ciclo di istruzione obbligatoria comprendente cinque anni di scuola primaria e tre di scuola secondaria di primo grado, un secondo ciclo, obbligatorio per i primi due anni, costituito dal sistema dei licei e da quello della formazione professionale. Una volta terminato interamente il secondo ciclo (5 anni) si può accedere all'università o all'alta formazione artistica, musicale e coreutica.
- Suddivide la scuola primaria in un anno ponte, basato sulla laboratorialità (1^a classe); due bienni, in cui il primo (2^a, 3^a) si specializza nell'acquisizione delle abilità precedentemente sperimentate, il secondo (4^a, 5^a) focalizza l'attenzione sul metodo in visione dello studio sistematico delle discipline che è previsto solo a partire dalla secondaria di primo grado.
- Riqualifica la valutazione degli apprendimenti e la certificazione delle competenze;
- Sottolinea l'importanza della valutazione della qualità del sistema di istruzione e formazione attraverso l'Istituto nazionale per la valutazione del sistema di istruzione (INVALSI);

Le norme sull'autonomia scolastica hanno la funzione di assegnare alla scuola specifici compiti in relazione all'elaborazione di percorsi formativi radicati nel contesto socio-culturale di riferimento e rispondenti alle sue esigenze (bisogni di sviluppo degli alunni, attese della collettività etc.) e alle risorse disponibili (proprie della scuola e territoriali).⁵² Principio mutuato dal mondo anglosassone, l'autonomia si pone come elemento cruciale della riorganizzazione radicale della scuola e come elemento funzionale a una società pluralistica. È il sistema attraverso il quale il mondo della scuola affronta la sfida della complessità. Una complessità di cui Dewey anticipa i contenuti intendendola come *possibilità* di sciogliere in maniera globale i diversi nodi-problematici propri dell'evento educativo (per esempio la dialettica tra scuola e società, da cui si dipana la definizione di colui che apprende come soggetto attivo e competente) nonché quegli snodi-critici che tentano di essere superati proprio mediante l'autonomia, come la continuità (verticale, che prende in

-Si propone di individuare i nuclei essenziali dei piani di studio scolastici (infatti nasceranno le Indicazioni per i piani di studio personalizzati), le modalità di valutazione dei crediti scolastici e gli standard minimi formativi.

-Introduce l'Unità di Apprendimento che fa riferimento al percorso formativo compiuto dall'allievo e prevede che non sia mai disciplinare ma abbia sempre carattere pluridisciplinare.

⁵² Nella legge 53/2003 vengono sottolineate le opportunità di realizzare compiutamente l'autonomia delle scuole in senso funzionale e di considerare non solo le politiche nazionali in materia di istruzione, ma anche le funzioni e i compiti attribuiti agli Enti locali. In questa prospettiva è possibile fare riferimento alla modifica del Titolo V della Costituzione, in cui si delinea la ripartizione delle competenze legislative Stato-Regioni in materia di istruzione e di istruzione/formazione professionale, riconoscendo un ruolo significativo degli enti locali nella definizione delle politiche scolastiche. Si evita il rischio di una eccessiva frammentazione dei compiti grazie all'art. 117 che affida allo Stato il compito di emanare le norme generali sull'istruzione, oltre che la «determinazione dei livelli essenziali delle prestazioni concernenti i diritti civili e sociali che devono essere garantiti su tutto il territorio nazionale». Sempre in base a quest'articolo le Regioni hanno competenza concorrente sull'istruzione, ferma restando comunque l'autonomia delle singole istituzioni scolastiche, mentre hanno competenza esclusiva sull'istruzione e formazione professionale. Si sottolinea, inoltre, che gli elementi di equilibrio e garanzia dell'unità del sistema scolastico siano a carico dello Stato, che definisce l'architettura di tale sistema emanando norme generali. La Costituzione garantisce, dunque, l'autonomia scolastica all'interno del più ampio disegno di potenziamento delle autonomie territoriali (principio ribadito anche dall'art. 1 della legge 53/2003 che afferma come le norme statali debbano essere emanate «in coerenza con il principio di autonomia delle istituzioni scolastiche»).

considerazione il bambino come un *unicuum* di emozioni/motivazioni, aspetti cognitivi e relazionali e lo accompagna nel suo percorso formativo attraverso i vari ordini di scuola; orizzontale, attraverso cui si considera il rapporto e l'integrazione tra esperienze, attività e saperi nella scuola e nell'extrascuola, tenendo sempre conto dell'unitarietà del bambino e del suo divenire in verticale), l'ambiente in senso sociale, economico, storico, naturale; la multiculturalità, come osservazione e riflessione sul *modus cogitandi et operandi* delle civiltà nello spazio e nel tempo.

La scuola dell'autonomia è scuola di competenze certificate, ma anche di progettazione curricolare responsabile, di professionalità docente creativa, di sperimentazioni sempre in atto, perché è un'autonomia soprattutto educativa, formativa, didattica che produce responsabilità e «che sviluppa impegno cognitivo, culturale, programmatico e che reclama un suo costante controllo-di-qualità». ⁵³Attraverso l'autonomia gli insegnanti, da esecutori di un programma delineato centralmente nelle finalità e negli obiettivi, si fanno *costruttori* di un progetto formativo ad ampio respiro culturale, apprestandosi ad acquisire una professionalità meno burocratizzata ma più riflessiva e responsabile. L'autonomia ha rinnovato il volto della scuola nella sostanza e non solo *pro forma*. La scuola torna ad ottemperare la sua funzione formativa proponendosi come "spazio e tempo" di laboratorio e socializzazione. ⁵⁴

Le tre forme di autonomia (didattica, organizzativa e di ricerca e sperimentazione, nonché un quarto tipo relativo alla gestione contabile) rendono l'operato della scuola funzionale al successo formativo degli alunni; ed è sulla base di questa finalità che la scuola elabora il Piano dell'Offerta Formativa (POF), un *documento-chiave* che fonda le proprie scelte sui principi della didattica costruttivistica e che, insieme al curriculum – che invece è

⁵³ F. Cambi, *op. cit.* 2008, p. 81.

⁵⁴ *Ivi.*

strumento-chiave del lavoro scolastico – costituisce il nucleo qualificante dell'autonomia.

Il POF è un progetto formativo globale che traccia il disegno delle scelte culturali, didattiche e organizzative di ogni scuola, anche quelle passate. Precisa gli interventi a livello educativo-didattico, organizzativo e gestionale. Rispecchia la 'filosofia educativa' dell'azione didattica e ne rappresenta le linee guida. Elaborare il POF significa partire dall'analisi del contesto, cioè richiamare, pur in modo sintetico, il quadro socio-culturale in cui si agisce, e dare risalto ai problemi emergenti per i quali si ritiene necessario predisporre un certo tipo di offerta formativa. È da questo tipo di analisi che si ricavano le informazioni utili per pianificare gli interventi e le esperienze didattiche. Il POF delinea le scelte in ambito educativo-didattico (scegliendo i principi e le finalità che indirizzano le azioni degli insegnanti, come la continuità e la trasversalità degli apprendimenti), organizzativo (utilizzo flessibile di spazi, tempi e personale per dar luogo anche a sperimentazioni didattiche), gestionale (rapporti con il territorio, cioè tutti quegli accordi, convenzioni e contratti tra la scuola e altre istituzioni, enti o associazioni, che rendono il POF un vero progetto integrato ed aperto al territorio in cui viene progettato e reso operativo), di valutazione (monitoraggio dell'adeguatezza dell'intervento didattico per individuarne i punti di forza e di debolezza, identificazione dei margini di miglioramento in merito a comportamenti e metodologie, valorizzazione degli strumenti e delle modalità di valutazione degli apprendimenti), e infine di documentazione (memoria storica delle esperienze formative per favorire la circolazione delle informazioni e delle idee all'interno della comunità affinché non rimangano esclusivamente nel patrimonio esperienziale di coloro che hanno partecipato alla loro realizzazione).⁵⁵

⁵⁵ Cfr F. Frabboni, *Il Piano dell'offerta formativa: un curriculum di nome Pof*, B. Mondadori, Milano 2000 e B. Benedetti, M. Bellandi (a cura di), *Documentare una esperienza formativa*.

La *pars construens* dell'autonomia scolastica è il curricolo, la cui progettazione si fonda su quattro dimensioni correlate tra loro: quella pedagogico-valoriale di definizione dei principi e dei significati dell'educazione; quella pedagogico-teoretica che delinea le linee dell'azione educativa in relazione a modelli formativi di riferimento; quella metodologico-didattica che predispone ed organizza il percorso; quella operativa di messa in atto e sperimentazione di quanto progettato.

Il curricolo si fa portavoce pratico della rilettura della funzione della scuola nel nuovo scenario globale in chiave formativa e sociale che non può limitarsi alla trasmissione di conoscenze. Una scuola che dev'essere, quindi, in grado di sviluppare la "testa ben fatta" di Montaigne, ripresa da Edgar Morin, capace di scovare i principi organizzatori di un sapere e di connetterli tra loro, integrandoli continuamente con altri saperi, lungi comunque dal ritrovarsi accumulati senza principi organizzatori che diano loro un senso, perchè «imparare a vivere richiede non solo conoscenze, ma la trasformazione, nel proprio essere mentale, della conoscenza acquisita in sapienza e l'incorporazione di questa sapienza per la propria vita.»⁵⁶ La teoria curricolare interpreta questo principio mettendo al centro del processo di insegnamento/apprendimento il soggetto e le sue potenzialità, e permette di lavorare sulle capacità trasversali, o competenze, più adeguate per affrontare i continui mutamenti socio-culturali. Il curricolo rispecchia il modello di una scuola democratica, attiva e partecipativa che è il modello maggiormente pertinente e funzionale alle richieste che l'attuale società avanza alle nuove generazioni sul fronte cognitivo, relazionale e professionale.⁵⁷

Percorso di ricerca-azione nelle scuole dell'infanzia comunali, Educazione e ricerca, Assessorato alla Pubblica Istruzione del Comune di Firenze, 2009.

⁵⁶ E. Morin, *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina, Milano 2000, p. 45 (ed. orig. 1999).

⁵⁷ C. Scurati, *Il curricolo: costruzione e problema*, in F. Cambi (a cura di), *La progettazione curricolare nella scuola contemporanea*, Carocci, Roma 2002.

Da un punto di vista metodologico il curriculum assume una duplice accezione. Si pone, infatti, sia come processo di costruzione intenzionale di un percorso formativo dedicato ma indica anche l'insieme delle risorse che organizzano l'esperienza di apprendimento del soggetto destinatario. È l'aspetto attivo che interpreta le trasformazioni correlate all'avvento della società della conoscenza e della scolarizzazione di massa, e si afferma abbattendo la logica dei programmi scolastici dal carattere fortemente nozionistico e dalla didattica ancorata ai contenuti.⁵⁸

La riflessione didattico-pedagogica sul curriculum nasce con la definizione di J. Dewey di «corso di studi intenzionale»⁵⁹ in cui le conoscenze disciplinari si relazionano ai processi mentali organizzatori della conoscenza. Nella stessa scuola di Chicago di Dewey, F. Bobbit definisce il *curriculum* secondo la logica curriculare moderna, una prospettiva cui fanno riferimento anche gli studi più attuali: «successione intenzionalmente strutturata delle esperienze formative che la scuola adotta esplicitamente per completare e perfezionare lo sviluppo di un soggetto».⁶⁰ Tuttavia il primo a formulare in modo mirato e sistematico una teoria del curriculum e il primo modello di valutazione è stato Tyler nel 1949. Alla base di questo particolare costrutto vi è, però, lo schema 'obiettivi-risultati' secondo cui un percorso formativo si può ritenere soddisfacente se tutti i risultati previsti dal programma, che constano in precisi obiettivi comportamentali, sono stati raggiunti. Dietro quest'idea di curriculum si cela, in maniera latente, il concetto di piano educativo⁶¹ di Dewey, il quale si fa portavoce del principio cardine della nuova filosofia dell'educazione, cioè l'esperienza, e lo salda ad una *teoria* dell'esperienza stessa, da cui ricavare criteri

⁵⁸ Cfr M. Baldacci, *Ripensare il curriculum*, Carocci, Roma 2006.

⁵⁹ J. Dewey, *The child and the curriculum*, Chicago University Press, Chicago, 1902 (in <http://archive.org/details/childandcurricul00deweuoft>).

⁶⁰ F. Bobbit, *The curriculum*, Houghton Mifflin, Boston 1918 in <http://archive.org/details/curriculum00bobbgoog>.

⁶¹ J. Dewey, *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1970 (ed. orig. 1938).

di validità per scongiurare eventuali derive spontaneistiche dell'educazione progressiva. Dewey sottolinea, quindi, la necessità di un *continuum* esperienziale su una base empirica e sperimentale, che quindi non si basi su un programma rigido e precostituito.

La logica dell'organizzazione dell'esperienza didattica propria dell'educazione progressiva, pur presente in Tyler, rimane però in secondo piano rispetto alla logica del controllo del processo educativo basato su una precisa definizione degli obiettivi e dei risultati attesi. Tale interpretazione dell'azione educativa è frutto di una visione funzionalista del sociale tipica del quadro teorico dominante in quel periodo, il comportamentismo. Si pone l'accento sulla necessità di definire gli obiettivi in anticipo e mantenerli inalterati nel corso dell'attività educativa (l'impostazione sperimentalista di Dewey invece li aveva definiti come ipotesi di lavoro ed emergenti nel corso dell'attività). Il prototipo tyleriano di curriculum non prevede, dunque, tutti quegli atteggiamenti non misurabili, che oggi noi sappiamo essere basilari nello sviluppo cognitivo e sociale del soggetto, come il pensiero critico, l'attitudine alla socialità, l'affinamento delle capacità personali.

Il modello curricolare *in auge* in quel periodo, strutturato per obiettivi e comportamenti attesi, si perfeziona grazie ai contributi di Bloom, Mager e Gagnè. Samuel Bloom nel 1956 formula una tassonomia degli obiettivi cognitivi nella logica di un'azione formativa che presume di potersi porre come razionale e scientificamente fondata. La classificazione dei comportamenti si propone al contempo neutrale e sinottica, cioè prescinde da qualsiasi teoria educativa, evitando termini che implicino un giudizio di valore, e cerca di prevedere ed esporre in un unico quadro tutti i comportamenti possibili. In pratica rispecchia l'idea che sia sufficiente riferirsi ad una abilità-casella per individuare la competenza desiderata poiché l'esigenza prioritaria, in risposta ad imperativi di efficacia e standardizzazione, rimane quella di mettere ordine. Nonostante la

tassonomia segua un principio gerarchico assumendo come criterio classificatorio la consapevolezza degli apprendimenti (più è complesso il comportamento, maggiore è il livello di consapevolezza), restano costanti il rifiuto di ogni mentalismo e l'esclusione dall'azione formativa di tutto ciò che è ambiguo ed indefinito, di tutto ciò che è dispersione e anticipazione, di tutto ciò che è pensiero e pensiero divergente. Sulla scia di un modello industriale di formazione/addestramento tipico di un'epoca in cui dominava l'accertamento "scientifico" di tempi e metodi, Robert F. Mager propone la *task analysis*, cioè l'analisi del compito attraverso la scomposizione dello stesso in singole abilità attraverso una precisa proceduralizzazione del percorso di apprendimento comprendente cinque fasi: formulazione dell'obiettivo, elencazione delle prestazioni, cernita delle prestazioni meno astratte, formulazione delle *performance* intermedie attese (è questo il contributo innovativo), riscontro obiettivo-*performance*. Anche per Gagnè la *task analysis* è una procedura che può essere applicata ripetutamente per costruire quella che egli identifica come la "struttura di conoscenza", cioè la procedura di apprendimento, che può essere garantita esclusivamente dal controllo assoluto dell'azione formativa, sia per quanto riguarda le circostanze interne al soggetto che apprende sia per ciò che inerisce il contesto esterno, da lui considerato una variabile fondamentale dei percorsi di apprendimento etero-guidati (dall'insegnante o dalla macchina, secondo la prospettiva dell'istruzione programmata) che escludono iniziative personali e pensieri strategici da parte del soggetto che apprende, nonché la possibilità di una progettazione estemporanea, *in itinere*, di modifiche delle condizioni di apprendimento.⁶²

Il principio di predeterminazione delle sequenze e dei traguardi intermedi e finali permette la costruzione di un curriculum per derivazione (o "ad albero") ma limita la vera intenzionalità educativa e snatura il vero obiettivo

⁶²R. M Gagnè, *Le condizioni dell'apprendimento*, Armando, Roma 1973.

dell'educazione, cioè l'uomo come soggetto attivo che non necessita di essere modellato nei suoi comportamenti ma esprime bisogni e potenzialità. Secondo questa visione dell'educazione, sempre deweyana, l'educazione è sia dialogo, sia incontro, sia processo.

Alla fine degli anni '60 Eisner sostiene il duplice compito dell'educazione, che consiste sia nel far acquisire abilità e strumentalità in relazione ai prodotti culturali esistenti, ma anche nel permettere a ciascun individuo di costruire personali interpretazioni e innovazioni attraverso il dialogo sociale ed interculturale che può davvero incidere su schemi mentali, motivazioni e aspettative. La critica al modello comportamentista si muove, dunque, secondo una nuova prospettiva del curriculum denominata *means-oriented*, volto cioè a sottolineare l'incisività delle attività didattiche, e non della classificazione aprioristica degli obiettivi, sulla formazione. I fenomeni educativi sono talmente legati al contesto in cui avvengono che non possono essere generalizzati⁶³. Così sia Stenhouse⁶⁴ sia Schwab⁶⁵ asseriscono che la finalità dell'educazione consta nel guidare padroneggiare gli strumenti del pensiero che sono offerti dalla cultura e che non sono universalizzabili, ma rappresentano una opportunità soggettiva ed autonoma per gli studenti. La meta finale è comprensione del mondo attraverso una continua riflessione sui concetti che divengono un mezzo, e non il fine.

A partire da questo quadro internazionale la teoria del curriculum viene interpretata, in Italia, secondo diverse angolature. La posizione ideologico-democratica di Vertecchi e Maragliano guarda al curriculum come ad uno strumento per rispondere ai bisogni degli allievi e delle classi sociali più

⁶³ U. Bronfenbrenner, *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna 2002 (ed. orig. 1979).

⁶⁴ L. Stenhouse, *Dalla scuola del programma alla scuola del curriculum*, Armando, Roma, 1977 (ed. orig. 1975).

⁶⁵ J.J Schwab et alii, *La struttura della conoscenza e il curriculum*, Firenze, La Nuova Italia, 1971 (ed. orig. 1964).

deboli⁶⁶; secondo un'ottica maggiormente tecnica come quella di Visalberghi, Laporta, Pontecorvo e Tornatore il curricolo è un dispositivo attraverso cui la scuola può strutturare un progetto formativo autentico⁶⁷; secondo la prospettiva personalistica di Corradini, Scurati, Pellerey e Damiano il curricolo è un progetto che si fa strumento dell'intenzionalità educativa della scuola di formare individui-persone.⁶⁸ La centralità del curricolo rimane innestata sugli obiettivi che, però, assumono un significato del tutto diverso rispetto all'impianto precedente perché da categorie imprescindibili di comportamenti divengono principi ispiratori e sono prima di tutto obiettivi formativi, poi culturali e infine disciplinari. Dietro alla realizzazione del curricolo vi sono, infatti, scelte pedagogiche consapevoli, che tentano di interpretare e governare la complessità e si mettono a servizio della crescita del soggetto, della sua emancipazione, della sua partecipazione consapevole. Da queste linee emergono le scelte culturali, cioè le cornici entro cui avviene la formazione del soggetto, che sfociano nel terreno disciplinare dei saperi e delle competenze.⁶⁹ Il curricolo, andando oltre la mera declinazione di contenuti, si rapporta con l'evoluzione delle culture e dei contesti socio-economico-culturali in cui la scuola è inserita e da cui è condizionata, influenzando a sua volta questi ultimi proprio tramite la progettazione di percorsi curriculari pertinenti ma innovativi.⁷⁰

Dal punto di vista pratico, la scuola che predispone il curricolo deve far affidamento ad *indicatori* che segnalano i riferimenti principali all'interno del

⁶⁶ Cfr B. Vertecchi, R. Maragliano, *La programmazione didattica*, Editori riuniti, Roma 1977.

⁶⁷ Cfr A. M. Ajello, C. Pontecorvo (a cura di), *Il curricolo: teoria e pratica dell'innovazione*, La Nuova Italia, Firenze 2002, con i contributi di L. Tornatore e V. Ghione.

⁶⁸ Cfr E. Damiano, C. Scurati, *La ricerca pedagogica: problemi e orientamenti*, Vita e pensiero, Milano 1979 e M. Pellerey, *Progettazione didattica: metodi di programmazione educativa scolastica*, SEI, Torino 1994.

⁶⁹ F. Cambi, *Criteri per la costruzione curricolare*, in F. Cambi (a cura di), *op. cit.* 2002.

⁷⁰ R. Laporta, C. Pontecorvo, R. Simone, L. Tornatore, *Curricolo e scuola. Innovazione educativa e sviluppo sociale*, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, Roma 1978.

percorso e a *criteri* come categorie-base da cui muovere il progetto.⁷¹ Tra gli indicatori troviamo il contesto e l'integrazione, cioè la specificità dei sistemi simbolico-culturali appartenente al vissuto e all'area geografica locali, relazionata ad una collettività più ampia e raccordata ad agenzie ed istituzioni formative del territorio. Si deve tener conto, però, anche della dialettica tra i poli trasversalità/disciplinarità (in modo che la dimensione dei contenuti culturali e quella della formazione non siano lette in modo disgiunto, ma si veda nella prima la via maestra per giungere alla seconda) e unitarietà/progressione (valorizzazione degli oggetti di apprendimento all'interno di un percorso verticale, che mette in comunicazione i vari gradi scolastici a garanzia del principio del *continuum* educativo). I criteri sono invece gli assunti pedagogici da cui partire, come l'intenzionalità formativa, volta sì ad assicurare il successo formativo come risultato del processo di apprendimento ma non nell'ottica preminente di una garanzia di professionalizzazione quanto di una possibilità di esercizio effettivo di una cittadinanza consapevole; la flessibilità, ovvero la previsione di forme differenziate degli *itinerari* allo scopo di incoraggiare i modi individuali, e quindi estremamente differenziati, di accesso alla conoscenza; la condivisione delle scelte formativo-didattiche ed organizzative mediante politiche scolastiche centrate sulla collegialità; la documentazione, cioè l'esplicitazione delle scelte metodologiche, contenutistiche e gestionali in luoghi e tempi prestabiliti al fine di rendere l'operato della scuola trasparente e comunicabile; l'internazionalizzazione, ossia la capacità di progettare facendo riferimento anche alle istanze sovranazionali ed interpretando il valore aggiunto della formazione che è costituito dalla conoscenza di altri scenari socio-culturali, permettendo altresì una dislocazione cognitiva degli apprendimenti; per ultimo, la riflessività come momento di confronto, tra tutti gli attori della medesima istituzione, sul modello pedagogico che si viene

⁷¹ Cfr C. Capperucci, C. Cartei, *Curricolo e intercultura*, Franco Angeli, Milano 2010.

attuando e come guida dei molteplici aspetti della progettazione (organizzazione delle risorse, scelta delle strategie, dei contenuti, dei criteri di valutazione, etc.).⁷² Il significato del curriculum è, dunque, quello di promuovere un tipo di conoscenza profonda e sviluppare un senso critico ancorato alla realtà, avendo cura delle differenze individuali degli allievi ed offrendo loro una base formativa comune.⁷³

Le sfide della scuola

La scuola è, dunque, posta di fronte a tre sfide di portata planetaria: la sfida culturale, in cui si fa elemento di giuntura tra il sapere e la riflessione sul conosciuto, che sia di natura umanistica o tecnico-scientifica (le cosiddette “scienze dure”); la sfida sociologica, cioè deve conciliare ed integrare le istanze comunicative della società con i linguaggi e i mezzi con cui sono veicolate; la sfida civica, cioè rendere ciascun allievo responsabile della propria crescita all’interno della comunità di appartenenza con cui condivide le regole. La scuola può affrontare le sue sfide prevedendo programmi di intervento formativi personalizzati, eliminando quelle politiche educativo-didattiche condotte in nome di un’uguaglianza formale tra i soggetti, che si rivelerebbe antidemocratica perché inadatta a rendere attuabile, in senso concreto, il diritto allo studio e alla piena realizzazione di sé. Deve postulare, invece, progetti di intervento formativo in grado di destinare a ciascun allievo i metodi, i ritmi e le forme del processo di insegnamento/apprendimento che siano a lui congeniali. Il sistema educativo agendo in tal senso non produce un livellamento culturale ma incentiva lo sviluppo di quella singolarità culturale che è propria di ciascun

⁷² Cfr D.A. Schön, *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari 2006 (ed. orig. 1983).

⁷³ Cfr P. Ellerani, I. Fiorin (a cura di), *Una scuola che progetta*, Armando, Roma 2006 e A.A. Glatthorn, *Curriculum leadership. Development and implementation*, Sage Publications, Thousand Oaks (CA), 2005.

alunno. Il sistema formativo dovrebbe strutturare il proprio intervento muovendo dal principio democratico secondo cui tutti i soggetti hanno le stesse possibilità di sviluppo intellettuale, civile, sociale, etico e culturale e di conseguenza hanno il diritto di usufruire di tutte le opportunità formative possibili. In primo luogo è necessario partire dal rifiuto del dogmatismo e dalla scelta di offrire una molteplice gamma di angolature e prospettive per osservare il mondo, capirlo ed essere una parte consapevole e creativa di esso. Il “buon insegnante” è colui che ha la mente scevra da pregiudizi sociali, culturali, politici e che sente come unico compito quello di preparare il pensiero e l’azione autonomi, offrendo all’alunno la possibilità di servirsi di tutte le capacità che possiede ed incrementando quelle emergenti, in modo da permettergli di orientarsi verso un percorso di vita pieno, compiuto e dignitoso. Tutto ciò non solo perché viene sostenuto da leggi comunitarie e/o nazionali, ma perché è la legge di natura a prevedere che ogni essere si possa esprimere, rispettando l’altro-da-sé, in ogni forma che egli ritenga più consona.

La scuola non dovrebbe cercare *un metodo* per istruire o educare un soggetto, ma *il metodo* migliore per promuovere la sua formazione ed il suo sviluppo come persona e come cittadino attivo nella società del suo tempo. Formare comporta educare al cambiamento, alla capacità di dominare le trasformazioni e i mutamenti cogliendo le relative problematiche ed orientandole verso soluzioni utili. E la ragione per cui si dovrebbe dare spazio alla formazione del soggetto per l’intera vita risiede proprio nella probabilità di un suo continuo imbattersi in situazioni nuove e problemi differenti.

Il criterio di individualizzazione didattica deve essere ricondotto all’attuale società, contraddistinta da una pluralità di modelli di comportamento e di riferimenti sovra-individuali e meta-culturali in cui l’incontro tra infanzia e realtà è quanto mai caratterizzato da una complessità che pone il soggetto di fronte a interrogativi strategici su come affrontarla. Di

questi quesiti, Morin ne delinea sette, riconducendoli ad altrettanti saperi «necessari all'educazione del futuro», attivabili mediante la promozione della “conoscenza della conoscenza” (affrontare il sapere epistemologico); la capacità di cogliere i problemi in modo globale e inscrivervi i saperi; l'interiorizzazione del sapere antropologico e auto-cognitivo (apprendere la condizione umana); l'acquisizione di consapevolezza relativa ai diritti/doveri della cittadinanza globale; la costruzione sociale di verità provvisorie; l'acquisizione e l'affinamento di un sapere metacognitivo; il rafforzamento dell'etica del genere umano (cioè antro-po-etica relativa al rapporto individuo-specie-società). Questi saperi orientano l'educazione verso l'obiettivo di formare futuri cittadini (del mondo) in grado di sentire, pensare ed agire con autonomia critica, competenza sociale e responsabilità etica, cercando il proprio ruolo “costruttivo” nel mondo. Nella società complessa realizzare questo fine è difficile e, al contempo, si rende ancor più necessario in quanto «stiamo avanzando rapidamente verso il momento in cui dovremo riformare di continuo le abitudini, i comportamenti e gli istinti che abbiamo sviluppato nel corso della nostra storia (...). La conoscenza dell'uomo si sta espandendo a ritmo vertiginoso (...). Solo nuovi metodi di educazione e comunicazione possono aiutarci».⁷⁴

⁷⁴ E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano, 2001, p. 71.

CAPITOLO SECONDO

La frontiera cognitiva. La competenza tra *forma mentis* e capacità.

Il concetto di competenza nella logica della formazione. Tratti generali

La letteratura in materia di educazione e formazione che ha avuto come perno la ricerca di una definizione delle competenze, dell'essere competenti, e dell'agire competente, ha conosciuto un'apprezzabile diffusione tra la fine del XX e l'inizio del XXI secolo proprio per il principio di causalità che caratterizza il legame tra la maturazione di competenze (nel senso di sviluppo di capacità cognitivo-relazionali) e la cittadinanza attiva. Emergono, tuttavia, un'eterogeneità dei contributi dovuta all'esistenza di tanti modi per delineare questo costrutto, il quale sembra comunque nascere negli ambienti di lavoro post-fordista in cui è essenziale che i soggetti possiedano abilità decisionali, gestionali e sociali per gestire un'ampissima gamma di informazioni. La competenza è stata definita sulla base dei presupposti conoscitivi del suo uso: «insieme delle conoscenze teoriche e pratiche»⁷⁵; «potenzialità dell'essere umano a selezionare, organizzare e impiegare le risorse al fine di risolvere un problema o realizzare un progetto»⁷⁶; «schema astratto di condotta, organizzazione di varianti, di anticipazioni operative, [...] che permettono di adattarsi alle situazioni»⁷⁷, ma anche sulla base dei suoi risvolti pratici come «agire personale di ciascuno»⁷⁸; «capacità operativa di orientarsi e risolvere problemi»⁷⁹; «capacità di usare le conoscenze per modificare la realtà»⁸⁰.

⁷⁵ U. Margiotta, *Pensare la formazione: strutture esplicative, trame concettuali, modelli di organizzazione*, Roma, Armando, 1998, p. 59.

⁷⁶ L. Guasti, *Valutazione e innovazione*, Milano, De Agostini Scuola, 1996, p. 22.

⁷⁷ G. Le Boterf, *Costruire le competenze individuali e collettive*, Napoli, Guida, 2008, p. 63.

⁷⁸ Circolare ministeriale n.84, 2005. Fonte

http://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/cm084_05.htm, 01/12/2010, ore 17.26.

⁷⁹ M. Pellerey, *Le competenze individuali e il portfolio*, Milano, RCS, 2004, p. 12.

Ogni accezione possibile è significativa perché offre uno spunto di riflessione, ma rischia di fossilizzarsi sul solo risvolto pratico. Pertanto è importante ricondurre tale concetto alla *logica della formazione* più che ad una logica razionale e funzionale dell'esperienza. La razionalità funzionale richiede una precisa finalizzazione dell'attività formativa, pertanto per ogni azione ci si chiede quali siano gli obiettivi e se ci sia corrispondenza tra obiettivi e risultati (efficacia) e con quale organizzazione mezzi-fini e rapporto costo-benefici si ottenga il risultato (efficienza). Questi due parametri non sono oggettivi ma socialmente determinati, e rendono i processi formativi confrontabili tra loro ma anche con processi di altra natura, come quelli produttivi ed organizzativi. Apprezzare un'azione formativa autentica significa, invece, chiedersi quale sia la motivazione dell'iniziativa (cioè la congruenza degli obiettivi posti rispetto ai bisogni reali e riconosciuti degli individui coinvolti nel processo di formazione) e l'effettiva utilità del risultato ottenuto, cioè l'uso che faranno i soggetti delle conoscenze e competenze acquisite, l'applicabilità delle conoscenze apprese, la ricaduta in termini organizzativi, l'impatto sociale dell'azione formativa al di là che i risultati, rispondenti agli obiettivi del progetto, siano stati raggiunti e siano rilevabili in sede formativa. La logica della formazione permette di considerare un contesto come autenticamente formativo se si caratterizza come una situazione in cui si favoriscono la presa di coscienza e l'autonomia di giudizio attraverso il processo interpretativo, facendo resistenza rispetto alle richieste di omologazione a schemi d'azione lineari, ispirati a un modello efficacia-efficienza che non è applicabile ai processi cognitivi. Un'esperienza è considerata educativa quando permette al soggetto di costruire il proprio sapere sia da un punto di vista strettamente cognitivo, nel senso che diviene mentalmente attivo e mette in pratica un comportamento strategico, sia dal

⁸⁰ L. Guasti, *Apprendimento e insegnamento: saggi sul metodo*, Milano, V&P Università, 2002, p. 45.

punto di vista culturale e comunicativo, in quanto scopre, attribuisce, negozia significati. Secondo la logica della funzionalità (o della prestazione), invece, è prioritario che un sapere ritenuto utile venga trasmesso e si relegano in secondo piano i processi di interpretazione, rielaborazione e ricostruzione personale di quel sapere.⁸¹ La logica della formazione richiede, dunque, anche un'inversione mezzi-fini, o una 'definalizzazione', cioè l'assunzione del mezzo (es. la comunicazione) come fine e del fine (es. la conoscenza) come una tra le molteplici occasioni di formazione. L'apparente disfunzionalità della formazione si rivela, dunque, una condizione indispensabile per giungere alla maturazione di competenze.⁸²

La tensione tra la logica della prestazione e la logica della formazione risulta utile proprio al fine di stabilire cosa sia la competenza di un soggetto, cioè non il solo possesso di abilità, ma un'astrazione più ampia che implica conoscenze, strategie cognitive, capacità riflessive, visione di insieme e autonomia di giudizio.⁸³ Si può dire che il soggetto agisca in modo competente quando il suo atteggiamento è sì funzionale, ma nella prospettiva di mettere in atto cambiamenti di senso, rappresentazioni mentali, schemi e di generare ulteriore apprendimento. In quest'ottica le conoscenze e le competenze acquisite dai soggetti non contano per la loro spendibilità in un contesto lavorativo o sociale ma assumono valore e significato per il soggetto.

⁸¹ Questo accade anche perché si considera il mondo sociale, da cui nasce l'intenzionalità educativa, come qualcosa di dato ed oggettivamente valido, uno schema che permette di economizzare l'azione in fatto di tempo e risorse. La società stessa appare come un dato fattuale e inalterabile e le azioni istituzionalizzate al punto che i modelli di azione e i ruoli sembrano imposti dall'esterno e non siano un prodotto intrinseco della natura sociale dell'uomo. Cfr P.L. Berger, Th. Luckmann, *La realtà come costruzione sociale*, Il Mulino, Bologna 1969 (ed. orig. 1966).

⁸²M. Lichtner, *La qualità delle azioni formative*, Franco Angeli, Milano 1999.

⁸³ Vi sono oggi molti testi comunitari, come il *Libro bianco su istruzione e formazione. Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, a cura della Commissione dell'Unione Europea (Bruxelles 1996), che sottolineano il significato allargato della competenza professionale valorizzando il ruolo dei processi formativi e la necessità di un intreccio con la formazione alla cittadinanza.

Il significato della competenza in rapporto alla formazione non annulla la necessità del soggetto di inserirsi all'interno di un contesto lavorativo o di qualifica e sviluppo professionale, ma parte dal presupposto che queste applicazioni si costruiscano attraverso un apprendimento vissuto come effettivo percorso conoscitivo, come un'avventura intellettuale. Evidente si presenta, qui, il richiamo alla concezione deweyana del processo educativo, che consiste in una continua riorganizzazione dell'esperienza e che non ha altro scopo che se stesso, rendendosi premessa da cui prende le mosse anche la prestazione lavorativa, concepita però come un ulteriore strumento per sviluppare nuovo apprendimento e non il fine ultimo del processo formativo. Così come altrettanto evidente è il richiamo alla concezione deweyana di democrazia, perché solo laddove c'è reciprocità nei rapporti sociali e può avvenire che si riconosca la formazione come 'efficienza sociale', non come capacità produttiva e ri-produttiva ma come possibilità di prendere parte alla comunicazione sociale partecipando allo scambio di quelle esperienze dense di significato perché fanno sorgere nuovi problemi, permettono di formulare ipotesi, sollecitano alla riflessione, aprono prospettive di ulteriore ricerca.

Delineare il significato della competenza in senso pedagogico significa anche differenziarlo dall'accezione che assume nel senso comune, cioè l'insieme delle prestazioni efficaci che si manifestano in una determinata attività e che derivano da prolungate pratiche da parte di persone che "sanno fare". Le competenze in chiave pedagogica e formativa sono strumenti cognitivi per lo sviluppo di azioni consapevoli ed efficaci in situazioni che richiedono il *problem solving*, ripensati in riferimento alla peculiarità dei luoghi di istruzione formale, coniugabili al modello di autonomia scolastica in cui si progetta il curriculum, cioè la predisposizione dell'*iter* formativo degli alunni che nasce dalla

rilevazione di bisogni formativi specifici di un gruppo in un preciso contesto storico-sociale.⁸⁴

La competenza in ambito scolastico va riletta come istanza co-costruttrice di *habitus* mentale e non come pratica immediatamente spendibile, secondo l'angolatura della formazione professionale. Per rappresentarne i tratti salienti si può fare riferimento ai paradigmi teorico-concettuali entro i quali è stata osservata (comportamentismo, cognitivismo-computazionale, fino alle prospettive ecologiche e culturaliste del socio-costruttivismo) mettendo in risalto sia i punti che incidono positivamente sulla formazione delle competenze nella scuola, sia i punti che si distanziano da essa, evidenziando, infine, come nessuna teoria possa costituire un substrato esclusivo della competenza, poiché nessuna offre un adeguato fondamento *tout court* al costruito.

Il confronto con la posizione del comportamentismo permette di rilevare come la competenza venga considerata in quanto combinazione delle prestazioni osservabili che vengono manifestate dal soggetto. Secondo questa teoria la formazione del soggetto è, infatti, equiparabile all'intreccio tra le risposte da far apprendere al discente, gli stimoli e le modalità di somministrazione dei rinforzi. Descrivere l'apprendimento significa pertanto descrivere le correlazioni tra stimoli, risposte e rinforzi. La didattica che si ispira a quest'approccio determina, pertanto, gli obiettivi formativi tenendo conto della prestazione da compiere, del contesto in cui dev'essere fornita, del criterio 'risposta esatta/errata' per giudicarne il raggiungimento.⁸⁵ Questo approccio da un lato permette una chiara ed univoca definizione degli obiettivi formativi, dall'altro però si configura come un modello di costruzione indotta di abilità meccanico-riproduttive che devia dalla natura polimorfa della competenza e

⁸⁴ Cfr M. Baldacci, *Curricolo e competenze*, Mondadori, Milano 2010.

⁸⁵ Cfr R.F. Mager, *Gli obiettivi didattici*, Giunti e Lisciani, Teramo 1989 (ed.orig. 1975).

viola due suoi importanti caratteri, cioè il suo essere un costrutto molteplice e non del tutto determinato da prestazioni eseguibili, e il suo essere in-tensionale, cioè legata al contesto non dalle sue proprietà fisiche (estensionali) ma a seconda del significato che la situazione riveste, in modo che essa sia percepita come un contesto pertinente all'azione.⁸⁶

La posizione computazionale, invece, che fa capo alla teoria cognitivista di Noam Chomsky, considera la struttura della competenza come connessione tra componenti concettuali, sintattiche e pragmatiche. Chomsky introduce il termine *competence* intendendolo come l'insieme delle capacità astratte in un sistema, indipendenti dalla performance, e quindi dal loro utilizzo⁸⁷ (definizione successivamente ripresa da Bruno Bara⁸⁸). Per il cognitivismo, infatti, gli eventuali indicatori della prestazione non costituiscono ma riflettono empiricamente la maturazione di una competenza in un soggetto. Questa riflessione ha significativamente influito sulla concezione di competenza nella scuola, perché la considera un 'sistema di conoscenza' che acquista il carattere di uno strumento d'azione e si delinea come combinazione e assimilazione reciproca tra una componente concettuale e una procedurale. L'approccio di Chomsky, però, si basa su una visione innatista e quindi limita il ruolo dell'apprendimento e della formazione nello sviluppo della mente. È significativo, ancora una volta, che la singola teoria, in questo caso quella computazionale, sia insufficiente per definire un paradigma unico della formazione delle competenze.

Il terzo quadro teorico è quello di matrice squisitamente cognitivista che aggiunge al carattere concettuale e procedurale un aspetto altrettanto essenziale della competenza, cioè il suo porsi come una conoscenza strategica. Tale

⁸⁶ M. Piattelli Palmarini, *Le scienze cognitive classiche: un panorama*, Einaudi, Torino 2008, pp. 294-295.

⁸⁷ Cfr N. Chomsky, *Le strutture della sintassi*, Laterza, Bari 1970 (ed. orig. 1957)

⁸⁸ Cfr B. Bara, *Pragmatica cognitiva. I processi mentali della comunicazione*, Torino, Bollati Boringheri, 1999

elemento presuppone che nel soggetto vi siano delle intenzioni, ossia stati mentali di particolare interesse, che conducono alla mobilitazione del soggetto verso azioni che attivano conoscenze finalizzate. Per una lettura della competenza in chiave pedagogica può essere, dunque, utile collocare la struttura delle competenze dentro la logica degli stati intenzionali perché l'intenzione stessa è un tratto saliente della competenza e perché, viceversa, la propensione a porsi intenzioni viene formulata anche in base ad un sentirsi competenti. Inoltre il passaggio dall'intenzione all'azione transita per il giudizio sul contesto che il soggetto riconosce come situazione-problema e per la decisione come espressione di volontà che fa di un progetto formulato un progetto eseguito. Il quadro teorico cognitivista acquisisce, quindi, un'impronta, oltre che intenzionale, anche ecologica e culturale.⁸⁹

La possibilità di ridefinire le finalità, gli obiettivi, la natura e le forme degli apprendimenti in relazione alle competenze è offerta anche dal *framework* costruttivista socio-culturale dell'educazione.⁹⁰ Prospettando pratiche formative che possano incoraggiare e sostenere il soggetto lungo tutto l'arco della sua vita nell'intraprendere un sempre più consapevole percorso di formazione ed auto-formazione, il processo di insegnamento/apprendimento si configura come creazione di strategie procedurali in contesto, tenendo conto anche degli orientamenti motivazionali, delle conoscenze, della strategie e dei processi di controllo metacognitivi dei soggetti. Mediante questa prospettiva è possibile, inoltre, indagare anche sulle ragioni per le quali ogni soggetto matura competenze diverse da altri soggetti. Una risposta possibile si trova nella definizione di un *modello integrato* tra l'istruzione formale e l'apprendistato.

⁸⁹ Si confrontino le posizioni di G. Bateson in *Mente e natura*, Adelphi, Milano 1976 (ed. orig. 1979) e di J.R. Searle in «Menti, cervelli e programmi», in D.R. Hofstadter, D.C. Dennet (a cura di), *L'io della mente* (Adelphi, Milano 2006, ed. orig. 1980).

⁹⁰ Studi pionieristici su questa teoria psicopedagogica sono stati compiuti a partire dagli anni Settanta soprattutto attraverso le elaborazioni di Jean Piaget, Lev Semyonovich Vygotskij e Jerome Bruner.

Singolarmente, questi due modelli risultano limitanti sul piano di una formazione personale volta alla maturazione di competenze. Assumono un valore maggiormente significativo in termini di formazione se essi si configurano come poli di una struttura di tipo reticolare della competenza, che prende forma da un processo di “ridescrizione rappresentazionale”. In questo modello la rete è composta dagli incroci tra i contenuti delle rappresentazioni cognitive (conoscenze semantico-concettuali; conoscenze sintattico-procedurali; conoscenze strategico-pragmatiche) e i livelli di tali rappresentazioni (livello procedurale; formalizzazione esplicita inconscia; livello esplicito-cosciente-non verbale; livello cosciente-esplicito-verbale).⁹¹

Integrare questi modelli in ambito scolastico significa prevedere un congegno formativo in cui l’acquisizione di conoscenze concettuali si intrecci ad attività laboratoriali e di tirocinio. Si realizzerebbe così quel valore aggiunto del modello integrato che è la formazione collaterale di una competenza metacognitiva (o “apprendimento del contesto” , o deuterioapprendimento per dirlo con Bateson⁹²). Questa operazione di ricontestualizzazione – il *transfer* – è essenziale perché connette la dimensione cognitiva con quella pragmatica che risultano significative perché inserite in un contesto specifico. Affinché tale legame possa essere organico e sistematico, vi sono due percorsi possibili. La prima via è quella dell’apprendistato cognitivo, che si fonda sull’interazione e sullo spazio di discussione condiviso tra alunno e insegnante, riprendendo il paradigma di Vygotskij in cui le funzioni psichiche superiori si formano prima in uno spazio interpersonale basato su scambi verbali, poi viene interiorizzato a livello di funzione interpersonale e con un linguaggio privato.⁹³ Le fasi di *scaffolding* e *fading* si susseguono per dar luogo ad un apprendimento, legato al

⁹¹ Cfr A. Karmiloff-Smith, *Oltre la mente modulare*, Il Mulino, Bologna 1995 (ed. orig. 1992).

⁹² G. Bateson, *Verso un’ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1976 (ed. orig. 1972).

⁹³ L.S. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio*, Giunti-Barbera, Firenze 1954 (ed. orig. 1934).

contesto ma allo stesso tempo ri-collocabile altrove. Il secondo modello della formazione delle competenze è quello dell' apprendimento collaterale, derivante cioè dal rapporto tra gli 'oggetti epistemici' (non le sole conoscenze, ma anche informazioni, argomenti, concetti, regole, procedimenti) e i *media* con i quali sono rappresentati. Quindi il soggetto, mentre assimila l'oggetto, apprende collateralmente qualcosa sulla struttura del mezzo che lo veicola; in tal modo generalizza la conoscenza e la slega da contesti specifici riferibili ad un solo dominio conoscitivo, conferendo loro una valenza generale. In sostanza si struttura la competenza in parallelo e in modo inconscio rispetto all'apprendimento esplicito.

L'analisi dei differenti costrutti teorici sulla competenza (da quelli di matrice comportamentista a quelli neo-cognitivistici, passando per la neurolinguistica di Chomsky) è utile soprattutto a postulare una nomenclatura di diverse dimensioni della competenza stessa.⁹⁴ La dimensione cognitiva (rappresentazioni, schemi, attribuzioni di senso a situazioni e contesti), quella affettiva (immagini di sé, investimento emozionale); quella sociale (riconoscimento della competenza all'esterno); quella culturale (inquadramento nell'ambiente in cui si opera); quella prasseologica (rinvia all'aspetto visibile della competenza, ossia alla prestazione). Tali componenti possono essere articolate su tre livelli: quello dell'individuo (livello micro); quello dell'ambiente sociale prossimo (livello meso); quello dell'organizzazione d'appartenenza (livello macro). Inoltre si rileva un' articolazione sempre più evoluta del concetto di competenza, che si slancia principalmente verso tre direzioni di sviluppo: dal semplice al complesso, dall'esterno all'interno,

⁹⁴ Cfr R.Wittorski, *De la fabrication des compétences*, in *Education permanente*, 1998, cit. da M. Pellerey, *Sul concetto di competenza ed in particolare di competenza sul lavoro*, in C. Montedoro, *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca e epistemologica*, Angeli ISFOL, Milano, 2001.

dall'astratto al situato.⁹⁵ Secondo la prima direzione l'espressione della competenza richiede l'attivazione di conoscenze, abilità e disposizioni personali che implicano il coinvolgimento della globalità della persona sul piano cognitivo, socio emotivo e volitivo.⁹⁶ Nella direzione di sviluppo interno-esterno si prendono in considerazione le disposizioni interiori del soggetto e le modalità di approccio ai compiti operativi e qui si situa la distinzione chomskiana tra competenza e prestazione. Il passaggio coincide con la differenziazione che Le Boterf indica come dal "saper fare" al "saper agire".⁹⁷

Competenze e formazione. Significati teorici e risvolti metodologici

La competenza rappresenta una via possibile di rinnovamento dell'apparato scolastico, al quale risultano poter essere attribuite le principali responsabilità nella determinazione dei risultati formativi, più che le condizioni socio-economiche e culturali di partenza. Attraverso l'introduzione del concetto di competenza a scuola si viene a configurare una nuova immagine di apprendimento rivestita da un profondo *habitus* riflessivo, per il quale la formazione stessa viene riletta in una chiave attiva che denota sia il ruolo consapevole di colui che apprende sia la rilevanza della funzione strutturante dei diversi linguaggi, collocabili al centro di una negoziazione dei significati nell'esperienza, nella conoscenza e nella riflessione. Eppure sembra ancora indispensabile dover sottolineare che le conoscenze acquisite in modo formale debbano essere ricontestualizzate rispetto alle situazioni del loro uso effettivo.

Riprendendo la dialettica tra logica della formazione e logica della razionalità tecnica, l'attività didattica non potrà essere soltanto un mezzo rispetto al fine "esterno" da raggiungere successivamente (titolo di studio,

⁹⁵ Cfr M. Castoldi, *Valutare le competenze*, Roma, Carocci, 2009.

⁹⁶ *Ivi*.

⁹⁷ G. Le Boterf., *Costruire le competenze individuali e collettive*, Napoli, Guida, 2008.

qualifica lavorativa etc.) ma deve svilupparsi secondo una motivazione intrinseca, cioè dev'essere vissuta come occasione di chiarificazione e riprogettazione di sé, di ripresa di un itinerario, di crescita personale, anche prescindendo dal risultato pratico che ci si aspetta. Ciò che inizialmente viene condiviso come mezzo, cioè il processo che conduce alla formazione, si rende autonomo mentre viene esperito e diviene un fine. L'approccio per competenze potrebbe configurarsi, quindi, come una risorsa importante per far fronte a problemi di apprendimento che sono imputabili alla difficoltà degli allievi ad impadronirsi di un sapere disciplinare proposto dalla scuola spesso in forma decontestualizzata ed estremamente formalizzata. Tale approccio potrebbe costituire una notevole risposta al problema dell'insuccesso scolastico, legando l'apprendimento a contesti di esperienza e a pratiche sociali, anche se numerose sono le difficoltà e le criticità che la sua attuazione comporterebbe.

Vi sono, tuttavia, rilevanti motivi per accettare la sfida sia sul piano della ricerca sia sul piano della prassi didattica. In primo luogo per trasformare la conoscenza assertiva in un livello del sapere che sia apodittico e dimostrativo, in secondo luogo perché il soggetto possa divenire in grado di padroneggiare una problematica, esaminando, decostruendo e ricostruendo significati e preposizioni per trovare nuovi sensi.

La centralità della competenza si ripercuote in modo inevitabile non solo sulla teoria ma anche sui significati e sulle modalità di progettazione e di azione didattiche, nonché sul ripensamento in toto delle dinamiche del processo insegnamento/apprendimento. In un approccio didattico basato sulle competenze, infatti, i saperi dovrebbero essere considerati come risorse da mobilitare, e non nozioni ripartibili secondo rigide divisioni disciplinari. L'insegnante dovrebbe palesare l'interconnessione tra la realtà e la scuola, favorendo attività che siano in grado di integrare i diversi saperi e di renderli significativi. Egli condividerebbe, così, il senso del lavoro didattico sia con gli

allievi sia con altri soggetti coinvolti (famiglie, enti locali, etc.). L'apprendimento promuoverebbe la consapevolezza del processo di costruzione della conoscenza e accompagnerebbe il soggetto verso uno stato di meta-riflessività non solo sui propri processi di apprendimento ma anche sul proprio *modus cogitandi*.⁹⁸

Da questa nuova visione dell'insegnamento deriva, e si configura come complementare, un nuovo concetto di apprendimento, per il quale si viene ad operare una rilettura in chiave attiva, denotando il ruolo consapevole di colui che apprende e la rilevanza della funzione strutturante dei linguaggi che si collocano come perno nella negoziazione dei significati per mezzo di una circolarità tra conoscenza, esperienza e riflessione che riveste l'apprendimento di un profondo *habitus* riflessivo.⁹⁹ Esiste, però, un'ulteriore questione che riguarda lo spazio e il ruolo delle competenze nel curriculum ed è necessario riflettervi, per rimodellare la progettazione didattica nella logica della formazione delle competenze ma anche dei limiti di tali istanze. Si parla, oggi più mai, di competenze in ambito scolastico anche in linea con la critica alle modalità di apprendimento che tendono al verbalismo, alla sterile erudizione finalizzata ad un'ostentazione di un patrimonio nozionistico fine a se stesso. Il concetto di competenza è, quindi, legato alla capacità di usare in maniera consapevole ed efficace le conoscenze in relazione a contesti significativi e implica il passaggio da un apprendimento mnemonico e riproduttivo ad uno attivo, intelligente, trasferibile, che si disponga come capacità di usare le conoscenze in modo consapevole, sia in campi noti sia in rapporto a compiti inediti e problematici.

La competenza in ambito formativo e scolastico è oggetto dell'analisi di molti teorici della formazione e tra i contributi più significativi si collocano

⁹⁸ P. Perrenoud, *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Roma, Anicia, 2003. Titolo originale *Construire des compétences dès l'école*, ESF éditeur, 2000.

⁹⁹ Cfr M. Baldacci, *Curricolo e competenze*, Milano, Mondadori, 2010.

quelli che le attribuiscono un significato che richiama l'idea dello schema. La competenza sarebbe, cioè, un'integrazione degli schemi operativi, i quali poggiano su una riflessione critica tanto più efficace quanto più sostenuta da categorie e quadri concettuali adeguati¹⁰⁰. E in questa progressiva organizzazione risulta rilevante l'incidenza della componente affettivo-emotiva e della percezione del significato e dell'attribuzione di valore alle esperienze. Come integrazione diviene, appunto, *habitus*, cioè un «piccolo insieme di schemi che permettono di generare un'infinità di pratiche adattate a situazioni sempre rinnovate, senza mai costruirsi in principi espliciti.»¹⁰¹. In questa visione ogni schema è una totalità costituita, che sottende un'azione relativa a un campo operativo particolare, e può divenire sempre più complesso e, al contempo, sempre più interiorizzato, tanto da risultare come una componente stabile di una capacità spontaneamente spendibile in una varietà di situazioni. Lo schema trae origine da una forma di autoregolazione dell'individuo che si articola in tre fasi: nella prima si giunge all'elaborazione di un progetto d'azione e implica la capacità di integrare, sul piano decisionale, le varie dimensioni del sé e la percezione della situazione da affrontare; nella seconda si realizza l'azione e nella terza si volge un'autovalutazione del proprio operato in relazione ai fini e ai mezzi. Il primo è un momento di anticipazione-riflessione che si attua mediante un'analisi del compito, una scansione degli obiettivi a medio e lungo termine, una pianificazione strategica che rafforzi la qualità delle proprie 'prestazioni', coadiuvi sia i processi cognitivi, sia il controllo dell'emotività, sia la direzione della realizzazione pratica del compito. La seconda fase richiede un'azione legata al controllo volizionale e si attiva nel momento in cui si segue il corso dell'azione, si cerca di gestirlo nel modo più appropriato e si correggono eventuali comportamenti inadeguati.

¹⁰⁰ M. Pellerey, *Le competenze individuali e il portfolio*, RCS, Milano, 2004.

¹⁰¹ P. Bourdieu, *Equisse d'une théorie de la pratique*, Ginevra, Droz, 1972, citato in M. Pellerey, *op.cit.*, 2004.

Successivamente ci si trova nella fase dell'auto-riflessione. In essa si conduce un'autovalutazione che faccia leva su criteri relativi alla padronanza raggiunta, alle prestazioni relative al passato e a quelle possedute da altri nel contesto in cui si opera.¹⁰²

La didattica per competenze in Italia. Proposte e contributi

La didattica per competenze è sicuramente una sfida per la scuola di oggi alla quale si richiede di garantire un'adeguata qualità dell'insegnamento scolastico a fronte della necessità che quanto si apprende a scuola sia riutilizzabile in esperienze anche al di fuori del contesto scolastico. Contributi più recenti sul significato delle competenze, inoltre, cercano di indagare sulle modalità e sulle conseguenze dell'inserimento delle competenze nel mondo scolastico, e sono volti alla ricerca di un interesse non univoco, ma condiviso, all'interno delle pratiche didattiche, nei confronti dell' "agire competente".¹⁰³

Gli studi sui modelli della competenza in prospettiva didattica sono indice di uno spiccato interesse da parte degli studiosi sulla questione dell'insegnamento per competenze. Una questione che si fa tanto più annosa quanto più emergono le difficoltà a fare chiarezza sulla struttura e sulle funzioni della competenza relativamente alla teoria e all'azione didattiche. Tra questi studi, infatti, alcuni sono volti all'identificazione di una teoria scolastica della competenza, altri intendono offrire indirizzi a carattere metodologico, partendo dal dovere della scuola di assumere le capacità individuali degli

¹⁰² Di particolare interesse sono i contributi di M. Pellerey, *Ripensare le competenze e la loro identità nel mondo della scuola e della formazione. Prima parte: la radici filosofiche e gli apporti psicologici*, in «Orientamenti Pedagogici», LVII(2010), 2, 201-224; *seconda parte: l'approccio per competenza nei processi educativi e formativi*, in «Orientamenti Pedagogici», LVII(2010), 3, 379-400; *Terza parte: l'approccio per competenza e la pratica educativa scolastica*, «Orientamenti Pedagogici», LVII(2010), 4, 619-649 e il testo *Le competenze individuali e il portfolio*, RCS, Milano, 2004.

¹⁰³ Si vedano autori come A.M. Ajello, M. Baldacci, D.Capperucci, D. Maccario, M. Pellerey, S. Meghagi, B. M. Varisco, dagli anni '90 ad oggi.

allievi come punti di riferimento essenziali nella definizione dei traguardi educativi attesi e nella scelta delle strategie.

La prassi didattica che prevede la competenza come perno del processo di insegnamento-apprendimento è una categoria cardine per il rinnovamento dei *curricula* formativi e allo stesso tempo si dimostra una valida occasione di sperimentazione e crescita di una nuova professionalità docente. Questi contributi dimostrano che l'approccio per competenze all'insegnamento non solo è auspicabile per incrementare l'efficienza della formazione scolastica, ma è anche praticabile.

A livello teorico, sul versante di coloro che sostengono il ruolo di una scuola che sviluppi le competenze si collocano, in Italia, autori come Roberto Maragliano¹⁰⁴, che esprime la necessità di una ridefinizione dei percorsi di insegnamento-apprendimento che concorrano allo sviluppo di forme di sapere "produttivo" veicolato dalle discipline intese come chiavi di lettura, non rigide ma innovative, dell'esperienza; Franco Frabboni, il quale ritiene che il percorso scolastico per competenze darebbe luogo ad un utilizzo delle conoscenze in forma teorica e pratica come sostegno fornito agli allievi per il raggiungimento del proprio personale successo formativo e dell' adempimento del diritto all'apprendimento. Altri autori quali Benedetto Vertecchi, Soul Meghnagi, Elio Damiano convergono sulla possibilità che le competenze hanno di costituire un modello empirico che guida l'attività didattica e valutativa.

Fuori dall'ambito nazionale, sempre sul versante di coloro che accettano e promuovono la sfida della formazione alla competenza sul piano sia della riflessione sia della pratica didattica, si dispongono i contributi di alcuni rappresentativi ricercatori dell'area francofona. Olivier Reboul individua nella competenza il traguardo fondamentale dell'insegnamento, facendola scaturire dalla combinazione tra gli elementi informativi di un sapere (il "sapere che", il

¹⁰⁴«Annali della Pubblica Istruzione» n° XLV del 1999.

quale permette la connessione e lo sviluppo di altri saperi), gli elementi che integrano le azioni e le adattano al contesto (il “sapere come”, cioè riconoscere ed utilizzare consapevolmente procedure e processi) e gli elementi che astraggono dall’esperienza (il “sapere perché”, ossia la ricerca di strutture e principi del sapere); proprio perché l’autore riconosce la difficoltà di trasferire l’uso delle competenze dall’ambito scolastico in altri contesti di vita, ritiene essenziale che il termine ultimo della formazione per competenze nella scuola sia non tanto l’aspetto applicativo della competenza, quanto le implicazioni sulla persona, una “competenza ad essere” che renda il soggetto responsabile ed autonomo, nonché capace di dare valore a tutti i domini e a tutte le esperienze che lo riguardano. Il contributo di Michel Fabre è teso, invece, a definire il ruolo della scuola in termini di promozione del processo di decostruzione e ricostruzione di significati, che si trova alla base di quella problematizzazione che è il valore aggiunto posseduto, secondo l’autore, dalla didattica per competenze. Il riconoscimento di problemi e l’individuazione di risposte ragionate conducono il soggetto da una conoscenza assertiva a una conoscenza apodittica e ragionata; è necessario ,dunque, assumere la problematizzazione come criterio per scelta dell’approccio didattico che si intende utilizzare. Sulla prospettiva educativa della competenza interviene anche Philippe Perrenoud che intende la competenza come mobilitazione di risorse più che come trasferimento (la prima istanza suggerisce un’orchestrazione di operazioni mentali complesse ed eterogenee, la seconda soltanto il riconoscimento di analogie e la conseguente applicazione di strategie) e che vede nell’apprendimento scolastico la radice dello sviluppo delle potenzialità del soggetto che utilizzerà quanto appreso non solo in situazioni affini al contesto in cui è avvenuto l’apprendimento ma anche in contesti inediti e per questo veramente problematici.

Sul versante di coloro che, invece, sono discordi circa l'uso della competenza in ambito educativo-didattico è possibile collocare Guy Le Boterf come sostenitore di un ruolo propedeutico della scuola nei confronti dello sviluppo di competenza, intendendo questa solo nella sua accezione applicativo-professionale; Christian Helson come colui che muove dubbi sulla possibilità di utilizzare un termine di matrice diffusamente economica in chiave educativa, e si chiede comunque se le discipline siano il veicolo più adeguato per maturare competenze, riportando la difficoltà dell'eventuale affermazione delle competenze nel mondo della scuola proprio sul piano didattico-operativo.

Tra le proposte che intendono dare risalto al carattere metodologico della didattica per competenze, risulta maggiormente significativo quello a carattere costruttivista, che prevede una partecipazione attiva del soggetto nella costruzione dei suoi apprendimenti, recuperando, valorizzando il costruttivismo piagetiano e rileggendolo nella prospettiva scolastica. Secondo tale modello l'apprendimento è una riflessione dialettica che porta il soggetto a ripercorrere le operazioni – mentali e pratiche – che ha compiuto in relazione ad una situazione specifica, e consta di tre dimensioni fondamentali. La prima è la dimensione propriamente costruttiva, quando il soggetto ritorna su un'attività e rileggendone i passi crea apprendimento; la seconda dimensione è quella interattiva, quando il soggetto opera nell'ambiente fisico e sociale con cui è posto costantemente in relazione; la terza dimensione è quella sociale che richiama al tema dell'interazione e riconduce alla dimensione etica della costruzione degli apprendimenti. Un elemento fondamentale di quest'approccio è il rilievo che viene dato alla *situazione* di apprendimento in cui dovrebbero essere presenti elementi di ostacolo e nella quale il soggetto che apprende è sollecitato ad un confronto dialettico con essi, nonché alla creazione di un pensiero divergente che conduca ad una soluzione. Si descrivono queste situazioni come "situazioni-problema" perché l'attività di *problem solving* – che

si esplica nella formulazione di una o più ipotesi risolutive legate ad una situazione – costituisce il tratto fondamentale della competenza, legandola alla capacità/possibilità di mobilitare un insieme di risorse in modo finalizzato all'interno di una famiglia di situazioni.¹⁰⁵

Una situazione-problema per essere tale dovrebbe evidenziare l'elemento di sfida che la situazione presenta, cioè il motivo per cui essa debba essere risolta; in secondo luogo dovrebbe richiamare una sfera di valori e proiettarsi su schemi *in fieri*. È importante anche che la situazione-problema sia presentata con un linguaggio diretto, non sottoforma di enunciato unico e standardizzato, in modo che l'allievo non possa ricondurla a situazioni già affrontate e schemi già costruiti. La strategia, però, non può nascere da casuali combinazioni perché l'alunno, pur dovendo trovare nuove procedure, deve centrarsi anche su acquisizioni già consolidate che devono essere opportunamente articolate tra loro.

L'individuazione dei principi di metodo, la valorizzazione delle capacità personali e la costruzione di situazioni favorevoli alla didattica per competenze sono legate a modelli didattici a carattere attivo. Tra questi i più emergenti sono:

- a. la didattica per progetti, che prevede il coinvolgimento degli allievi nella realizzazione di una situazione concreta mediante l'uso di risorse personali e materiali, la sperimentazione di strategie e un riscontro finale. Le attività possono attraversare varie discipline – senza che però vi sia una trasposizione diretta e meccanica delle conoscenze – purché si individui un bisogno condiviso, si prefigurino un traguardo, si strutturi un piano d'azione comprensivo delle strategie da utilizzare, degli strumenti, dei mezzi, delle fasi di lavoro. Il docente, presente in tutte le fasi, inizialmente propone e

¹⁰⁵ B.M. Varisco, *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*, Carocci, Roma, 2004.

negozia con gli allievi il progetto, in seguito orienta il processo di costruzione, coadiuva nella ricerca delle risorse, effettua un monitoraggio continuo; ed è qui che si innesta il valore e il ruolo della valutazione in itinere che offre un *feedback* continuo dell'efficacia dell'azione didattica. Nella didattica per progetti, inoltre, è fondamentale la dimensione socio-relazionale degli apprendimenti, poiché il gruppo costituisce la dimensione privilegiata di lavoro. Questo modello, pur valido, non è esente da alcuni rischi, primo fra tutti la possibile eccessiva attenzione alla realizzazione del prodotto più che alle fasi di lavoro e alla qualità delle risorse impiegate; un secondo rischio potrebbe essere costituito dalla difficoltà della creazione di sapere nuovo formalizzato e codificato dalle discipline, trattandosi spesso di progetti tendenzialmente pragmatici. Si può ovviare a tali conseguenze attraverso l'azione mediatrice dell'insegnante che conduce gli allievi alla riflessione continua sulle procedure e sui mezzi cognitivi, senza una deriva utilitaristica che li confini a saperi strumentali e non già culturali.

- b. la didattica per problemi, già esposta come principio di metodo, la quale – opportunamente organizzata – può risolvere difficoltà relative alla scarsa valorizzazione dei saperi disciplinari. Questa metodologia didattica ha molte affinità con il metodo della ricerca scientifica proprio perché prevede che siano proposti agli allievi dei compiti potenzialmente risolvibili, basati su un'incognita per svelare la quale l'allievo è sollecitato ad “esplorare” ma è anche posto in condizione di richiamare ed integrare molteplici apprendimenti. Il compito prevede anche una pianificazione dell'attività di ricerca al fine di scoprire le strutture, le ragioni, i fenomeni e i processi soggiacenti al problema presentato. L'insegnamento per problemi crea la consuetudine ad affrontare situazioni complesse che richiedono la revisione degli apprendimenti acquisiti e un forte coinvolgimento personale. L'insegnante non ha un vero e proprio ruolo di mediazione tra il problema

e gli allievi, perché pur prestando attenzione ai processi e ai bisogni individuali non suggerisce e non guida, piuttosto sollecita a porsi interrogativi e promuove lo spirito cooperativo. Una difficoltà che questa didattica presenta potrebbe riguardare la costruzione di autentiche situazioni-problema e l'esercizio continuativo della competenza maturata. Resta comunque un validissimo approccio per creare nuovo apprendimento e trasformare gli apprendimenti in risorse personali che si integrano nella maturazione di competenze sempre nuove. La problematizzazione diventa così un criterio basilare nella scelta dell'approccio didattico ma non è l'unico. Un altro aspetto fondamentale del processo di insegnamento/apprendimento per competenze è la configurazione del sapere scolastico come un 'conoscere' non definitivamente stabilizzato ma dinamico, aperto e pronto all'integrazione con altre conoscenze, derivanti anch'esse da un percorso scolastico oppure dall'esperienza quotidiana.

- c. l'apprendistato cognitivo che, a differenza dell'apprendistato tradizionale maggiormente indicato per un percorso formativo professionalizzante, introduce nella sequenza classica *modeling-coaching-scaffolding-fading* ulteriori fasi di articolazione, riflessione ed espansione volte a stimolare la responsabilizzazione del proprio apprendimento da parte dell'allievo, stimolando la riflessione e l'attenzione ai processi di pensiero che soggiacciono allo svolgimento del compito, allo scopo di potenziare le dimensioni cognitiva, metacognitiva e strategica che sono alla base della competenza esperta. Il punto di debolezza di questo modello è il rischio che il modellamento cognitivo reciproco previsto si realizzi in una sterile dimostrazione di *performance* da parte del docente che non consentirebbe

un'articolazione delle conoscenze, dei ragionamenti, dei processi logico-operativi implicati nello svolgimento di un compito.¹⁰⁶

I metodi, gli approcci, gli orientamenti necessitano comunque di arricchimenti concettuali e operativi, sono suscettibili di nuove interpretazioni e costituiscono una sfida sempre aperta per la professionalità docente. Non dovrebbe mai essere abbandonato l'impegno per il miglioramento della didattica scolastica, perché la scuola è specchio della società, la rappresenta e allo stesso tempo ne direziona il cammino postulando continuamente indirizzi che devono trovare un riscontro nella realtà scolastica, per non essere legati solo nominalmente alla normativa vigente, necessaria sì ma solo laddove essa trovi un'impegnata e consapevole concretizzazione.

Benché si possa riferire l'esistenza di percorsi possibili nella didattica per competenze, è necessario riconoscere anche le difficoltà di superare il carattere scolasticamente situato delle competenze promosse dal curriculum scolastico e di creare *transfer*. Sicuramente è possibile che si effettui una connessione organica tra gli aspetti concettuali, quelli procedurali e quelli metacognitivi, ma si hanno dubbi circa la possibilità che l'apprendimento formalizzato includa anche i principi strategici dell'utilizzo delle conoscenze. Come si promuove dunque la capacità di usare le competenze in modo intelligente, senza creare una rigida tripartizione tra sapere, fare, pensare? Si può pensare ad una formazione per competenze all'interno di un "contesto di contesti"¹⁰⁷ quale dovrebbe divenire la scuola, cioè un luogo in cui si facciano dialogare gli ambiti di esperienza "concertando" così la policontestualità che dovrebbe caratterizzare un'istituzione scolastica che bandisca il curriculum per competenze e – allo stesso tempo – la formazione a esse e attraverso di esse.

¹⁰⁶ Cfr D. Maccario, *Insegnare per competenze*, Torino, Società editrice internazionale 2006.

¹⁰⁷ M. Baldacci, *op. cit.* 2010

La prospettiva italiana. Aspetti normativi

La questione delle competenze si pone come uno degli elementi costitutivi dell'educazione per il soggetto storicizzato nel contemporaneo, in un momento in cui emerge il bisogno di formazione integrata, di superamento di antiche dicotomie tra teoria e pratica, di acquisizione di un sapere unitario che prescinda da rigide divisioni disciplinari.

In Italia, sul piano legislativo, il primo approccio organico al tema delle competenze nella formazione si è avuto in riferimento alla formazione professionale e all'autonomia scolastica, negli anni tra il 1997 e il 2000, in risposta alle richieste di un progetto europeo. Tale pianificazione sovranazionale ha raccolto le tendenze emergenti cui sarebbe stato necessario fare riferimento per non cadere in un'astrattezza progettuale che avrebbe portato l'educazione ad essere una contrapposizione sterile nei confronti della realtà contemporanea. L'utilizzo della competenza in ambito scolastico pone il fronte di studio pedagogico dinanzi ad confronto con il concetto di competenza verso cui si orienta la normativa, con la conseguente necessità di ricercare un significato condiviso che vada oltre l'ambito professionale.

Un'analisi dei significati e delle interpretazioni attribuiti alle competenze viene testimoniata attraverso gli atti (raccolti in un Dossier degli Annali della Pubblica Istruzione) di due differenti convegni organizzati nel 1999. Nel Convegno di Frascati del 5 marzo¹⁰⁸, organizzato dal Cede e dal Coordinamento per l'autonomia, sono state espresse posizioni che permettono il superamento sia del pregiudizio secondo cui la competenza riguarda solo le qualifiche professionali sia dell'impostazione concettuale che attribuisce all'educazione il

¹⁰⁸ Con gli interventi di Giuseppe Cosentino, Livia Barberio Corsetti, Benedetto Vertecchi, Roberto Maragliano, Elena Bartonelli, Franco Frabboni, Lucio Guasti, Soul Meghnagi, Gaime Rodano, Anna Maria Ajello, Laura Goggi, Concetto Martello, Franca Talone, Anna Maria Matricardi, Giancarlo Mori, Nicola Serio, Gabriella Di Francesco, Domenica Chiesa, Nicola Sacco, Aldo Tropea.

compito di sviluppare il “sapere” e alla formazione professionale il “saper fare”. Il Convegno di Bologna, curato nel maggio 1999 dall’associazione “Progetto per la scuola” e dal “Forum delle associazioni disciplinari”¹⁰⁹, ha analizzato i nodi concettuali forti delle relazioni tra competenze e *curricula* disciplinari, offrendo suggerimenti per la riscrittura di questi ultimi in funzione di competenze trasversali e quindi flessibili, che assumono le discipline come chiavi interpretative della realtà.

Uno degli elementi caratterizzanti la legge sull’autonomia¹¹⁰, in vigore a tutti gli effetti dal 2000, è il riferimento alle competenze degli alunni come criterio chiave per l’elaborazione di obiettivi di apprendimento da parte del Ministero della Pubblica Istruzione, il quale invita le scuole a riorganizzare i propri percorsi didattici secondo modalità fondate su obiettivi formativi e competenze. Non vi è un passaggio preciso che espliciti modalità e strumenti, né il suggerimento di una possibile connotazione semantica in merito alla competenza. Il punto di riferimento precedente si ha con la legge 196/97¹¹¹ nella quale si fa menzione della futura definizione di criteri e modalità di certificazione delle competenze acquisite al termine del periodo formativo.

La comunità scientifica si è allora interrogata sull’individuazione del significato della competenza nell’ambito della formazione e dell’educazione. L’evidente contrasto tra richieste di capacità operative in un campo e contemporaneamente in campi diversi, di saperi settoriali e al contempo generali, era stato messo al centro di un’analisi condotta da Anna Maria Ajello e Sergio Mehnagi¹¹² attraverso cui si è osservato quanto sia complesso riferirsi alla competenza in un società in cui si richiede agli individui di far fronte a

¹⁰⁹ Per una ricognizione generale si leggano gli interventi di Rossella D’Alfonso e Adriano Colombo.

¹¹⁰ DPR 275/99, Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell’art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59

¹¹¹ Legge 24 giugno 1997, n. 196 "Norme in materia di promozione dell’occupazione."

¹¹² Pubblicata in A.M. Ajello, S. Meghnagi (a cura di), *La competenza tra flessibilità e specializzazione*, Milano, Franco Angeli, 1998

mercati e a forme di organizzazione del lavoro estremamente mutevoli e variabili. La competenza viene figurata come oggetto di formazione ricorrente, che inizia nel sistema educativo formale, attraversa il soggetto nella trasversalità dei sistemi di formazione informali, lo investe fino ai contesti lavorativi. Questa visione è sicuramente condivisibile in linea con il principio del *lifelong learning*, ma non prevede la possibilità che un soggetto padroneggi una competenza indipendentemente dal contesto professionale in cui gli viene richiesto di manifestarla.

Grazie ai convegni del 1999 la comunità scientifica ha elaborato ipotesi e riflessioni sulle competenze che sono a fondamento dell'attuale posizione, centrata sulla portata culturale che esse assumono per il soggetto. La competenza viene delineata come repertorio di elementi simbolici interiorizzati e posta come condizione necessaria per operare culturalmente nel quadro che emerge nel contesto dell'autonomia. Grazie all'utilizzo di una competenza si originano attraverso una spirale virtuosa, nuove conoscenze e nuove competenze, che rendono il quadro culturale maggiormente stabile rispetto alla capacità di operare mere catalogazioni della conoscenza.¹¹³ Il taglio pragmatico che si viene a tratteggiare non è in collisione con la ricerca sui saperi essenziali dell'uomo, offre anzi un nuovo valore al carattere intrinseco della competenza, la flessibilità, che favorisce il superamento della dicotomia tra il sapere e il saper fare. Una competenza che, anche quando si manifesta in attività immediatamente pratiche, consente un agire fondato su una comprensione del campo d'azione e degli eventuali esiti è una competenza ricca di sapere teorico.¹¹⁴

¹¹³ Cfr B. Vertecchi, *Per una riorganizzazione dell'offerta formativa*, in Dossier degli Annali della Pubblica Istruzione, "Il laboratorio come riforma. Autonomia, competenze e curricula", n.1, 2000, pp. 13-21.

¹¹⁴ Cfr S. Meghnagi, *La conoscenza in situazione concreta*, in Dossier degli Annali della Pubblica Istruzione, op. cit., pp. 54-58.

Un ulteriore nodo che si è cercato di sciogliere attraverso gli incontri è il rapporto tra le competenze e le discipline. Sembra emergere il convincimento che un eccesso di articolazione disciplinaristica possa ostacolare la formazione delle competenze richieste dalla complessità contemporanea. Pertanto è necessario che i confini tra le discipline siano fluidi e le competenze disciplinari si ridefiniscano in termini di trasversalità. Il percorso di affinamento di una competenza pur scaturendo da competenze disciplinari ha uno sviluppo interdisciplinare che le dà il carattere di trasversalità. Sul polo della disciplinarità possono collocarsi competenze monocognitive (comprensione e applicazione di linguaggi, principi e regole della disciplina), metacognitive (capacità di analisi e sintesi, di induzione e deduzione che facilitano la lettura delle relazioni tra le discipline) e fantacognitive (trasposizione di conoscenze note in conoscenze nuove), che progrediscono lungo una scala graduale degli apprendimenti (caratterizzata dal livello elementare del sapere, da quello intermedio del comprendere e da quello maturo del pensare). La gradualità che ne consegue si articola secondo un triplice percorso, partendo da una didattica fondata ancora su un approccio lineare tra discipline affini, passando poi all'utilizzo di apparati critici e metodologici appartenenti a diverse aree culturali, culminando infine in un vero e proprio «crocevia di intersezioni disciplinari»¹¹⁵ nel quale si esprime quella «superiore integrazione degli statuti scientifici possibile tramite la formalizzazione dell'unità della scienza».¹¹⁶

La trasversalità delle competenze invoca, dunque, anche una trasversalità dei saperi, i quali si spogliano del carattere nozionistico ed enciclopedico, per assumere la connotazione di nuclei concettuali fondanti percorsi culturalmente significativi. I nuclei restituiscono spessore culturale e sociale alla conoscenza, e agiscono la dialettica fra due dimensioni

¹¹⁵F. Frabboni, *Disciplinarità e trasversalità: sapere, comprendere, inventare*, in Dossier degli Annali della Pubblica Istruzione, *op. cit.*, p. 45.

¹¹⁶ *Ivi*.

complementari dell'attività conoscitiva, cioè quella sperimentale e quella teorica.¹¹⁷ I nuclei fondanti possono, dunque, definirsi tali quando assumono un esplicito valore formativo, rispetto alle competenze che supportano, e indicano gli elementi di pregnanza e di caratterizzazione, tolti i quali le discipline e le competenze stesse verrebbero meno.

A questo punto dell'analisi è necessario soffermarsi sulla connessione tra il quadro teorico delineato e la specificità delle pratiche didattiche.¹¹⁸ Un possibile utilizzo della competenza come elemento rinnovatore anche sul piano della didattica implica l'elaborazione di un progetto formativo che non solo espliciti i riferimenti teorico-culturali e le scelte politico-sociali che lo ispirano, ma che consenta anche una lettura trasparente delle sue finalità educative. L'acquisizione dei contenuti dovrebbe essere favorita in termini strutturali, così da permettere la permeabilità, la reciproca interrelazione, la valenza generativa e orientativa dei saperi. Si ri-pensi, dunque, il percorso formativo in funzione delle competenze in quanto esiti dell'apprendimento e in relazione alle modalità con cui permettere ai soggetti di maturarle. Nella didattica, dunque, si invita a spostare l'attenzione dal prodotto al processo e ad incoraggiare in coloro che apprendono un pensiero flessibile e critico, che è alla base dell'agire competente. Definire il quadro delle competenze cui si aspira equivale pertanto a rendere esplicito il criterio di valutazione dell'attività didattica, senza tuttavia determinare *a priori* né i contenuti né le scelte organizzative e didattiche.

In sintesi, la riflessione sulle competenze effettuata nel periodo in cui esse iniziavano a far parte anche del lessico pedagogico e scolastico ha condotto a tre conclusioni generali. In primo luogo la competenza il vantaggio di fornire da subito alla scuola l'occasione misurarsi con le profonde trasformazioni

¹¹⁷ Cfr G. Mauro, *Per un curriculum sperimentale delle discipline*, in Dossier degli Annali della Pubblica Istruzione, *op. cit.*, pp. 173-175.

¹¹⁸ Cfr E. Bertonelli, *Il padroneggiamento delle conoscenze*, in Dossier degli Annali della Pubblica Istruzione, *op. cit.*, pp. 29-34.

dell'epistemologia contemporanea, senza perdere il patrimonio culturale e professionale sino a quel momento costruito. In secondo luogo sollecita gli insegnanti a individuare negli statuti, nei linguaggi e negli oggetti epistemici delle discipline quei nuclei fondanti e quei momenti più incisivamente formativi in grado di favorire la costruzione di quel sapere critico, di quella intelligenza duttile che trovano nella trasversalità il loro valore. In terzo luogo la competenza si configura come uno strumento, valido per ogni segmento del percorso e per ogni ambito disciplinare, per raggiungere il successo formativo.¹¹⁹

La formazione per competenze in ambito scolastico prevede anche la tappa della certificazione, ovvero quel processo che segnala allo studente il raggiungimento di una competenza. La certificazione non indica soltanto il possesso di conoscenze strutturate ma anche la comprovata capacità di cogliere la strategia più efficace in rapporto alle situazioni che di volta in volta il soggetto affronta. Il lavoro per competenze include, quindi, anche la definizione di una strategia di verifica del loro raggiungimento in relazione al *problem solving*. Sul tema della certificazione, sempre attraverso i contributi dei Convegni, sono maturate alcune consapevolezza, come quella secondo cui senza un lavoro per competenze certificabili non si favorisce la circolazione delle persone nei paesi dell'Unione Europea, né si possono operare le necessarie comparazioni tra i differenti percorsi scolastici europei, indispensabili per l'integrazione politica sovranazionale.¹²⁰ Anche in questo caso, a fronte delle richieste europee, un insieme di emanazioni normative ha affrontato la questione. Nel corso del 2003, infatti, sono state emanate sia la legge 53/2003 sia le ormai superate "Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati", che avevano preso il posto dei Programmi del 1985. Nell'ambito dell'ingresso

¹¹⁹ Cfr E. Bertonelli, *op. cit.*, in Dossier degli Annali della Pubblica Istruzione, *op. cit.* .

¹²⁰ Cfr G. Di Francesco, *Il concetto di competenza nel nuovo ordine del discorso sulla formazione*, in Dossier degli Annali della Pubblica Istruzione, *op. cit.*, pp. 107-112.

effettivo delle competenze in ambito scolastico non se ne delineano i tratti salienti, ma nel tentativo di dar loro una possibile definizione nella legge 53/2003 si dà maggior risalto proprio alla certificazione: «in generale si può dire che le competenze siano lo sviluppo delle capacità potenziali della persona umana, mediante l'acquisizione di conoscenze e abilità operative che ogni soggetto in formazione riutilizza per realizzare al meglio il proprio progetto educativo. La scuola, così, è il luogo privilegiato dove le competenze si consolidano, tramite una offerta formativa ad alunne e alunni stimolante e produttiva. Una caratteristica delle competenze è la loro disponibilità a venire certificate, per quanto ne riguarda la presenza, la quantità e la qualità. Affinché ciò possa accadere, occorre che siano individuate con chiarezza, poi che si riesca a mettere a punto strumenti in grado di riconoscerne il reale possesso. Una funzionale certificazione delle competenze acquisite è fondamentale perché consente l'autocontrollo e il controllo dei percorsi formativi in atto, un adattamento degli interventi didattici, un riconoscimento dei crediti conseguiti».¹²¹

Nelle Indicazioni del 2003 è presente un cenno al concetto di competenza in termini di trasformazione personale di conoscenze e abilità disciplinari, dettagliatamente descritte, in qualcosa che non è stato meglio approfondito nell'immediato, attraverso attività educative e didattiche unitarie che la scuola organizza per lo studente. Ciò su cui viene fornito un maggiore chiarimento rispetto alla nozione stessa della competenza è la possibilità di certificare che questa trasformazione sia avvenuta, attraverso lo strumento *Portfolio* delle competenze individuali. Secondo la procedura ad esso conferita, l'istituzione scolastica, riportando annotazioni sia dei docenti, sia dei genitori, sia degli studenti, seleziona in modo accurato «materiali prodotti dall'allievo

¹²¹ Definizione riportata, con riferimento alla L.53/2003, nel documento "Le parole di una scuola che cresce. Piccolo dizionario della riforma", MIUR 2003, p. 10.

individualmente o in gruppo [...]; le più spiccate competenze del soggetto; prove scolastiche significative; osservazioni dei docenti e della famiglia sui metodi di apprendimento del fanciullo [...]; commenti su lavori personali ed elaborati significativi [...]; indicazioni di sintesi che emergono dall'osservazione sistematica [...].¹²²

Le competenze padroneggiate dal soggetto saranno, dunque, raccolte nel *Portfolio* che l'istituzione scolastica stilerà raccogliendo tra i dati quelli che riterrà maggiormente significativi. Questa raccolta è volta a far migliorare il «complessivo *know how* formativo e orientativo, ed affinare, in base alla riflessione critica sull'esperienza compiuta, le proprie competenze professionali di intuizione e giudizio pedagogico e le proprie pratiche auto-valutative».¹²³

Il progetto *Portfolio* come strumento di rilevazione e certificazione delle competenze non è mai stato reso operativo, anche perché tra le ricadute pratiche è risultato molto alto il rischio che i soggetti fossero etichettati secondo rigide categorie sin dal loro ingresso nella scuola dell'infanzia, pregiudicando così il proprio percorso e, spesso, la possibilità di raggiungere il successo formativo ed un'autentica formazione di sé. Nello stesso periodo si è dato, inoltre, ampio spazio a progetti ministeriali come quello riportato negli Annali della Pubblica Istruzione del 2004. Il progetto "R.I.So.R.S.E", che riguarda l'implementazione delle competenze nella scuola, viene presentato quale occasione di sviluppo e di innovazione per la scelta di attivare una ricerca-azione applicata a tutto il sistema nazionale nel quale l'esperienza si è sviluppata. Ciò che manca è però una riflessione esplicita sull'agire competente del soggetto.

Nel corso degli anni successivi sono stati pubblicati alcuni testi allo scopo di colmare queste lacune analitiche e di riflettere sulla questione della

¹²² MIUR, *Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola Primaria*, Allegato B, p. 9.

¹²³ *Ivi*.

certificazione. La comunità scientifica si è nuovamente interrogata sulla direzione verso cui i modelli della competenza nella scuola si dirigevano. Alcune analisi tornano sul rapporto tra la competenza e gli schemi lavorativi, riaffermando la continuità tra le due istanze e la proficuità del loro rapporto. La competenza è un elemento basilare che parte dalla formazione e sconfina nell'ambito lavorativo, e in questa sua caratteristica intrinseca di essere trasferibile offre la possibilità di trovare un punto di contatto tra l'istruzione scolastica, la formazione in ambito extrascolastico, le richieste dal mondo del lavoro, le risposte degli individui e della società. Un significato della competenza che viene dequalificato è, dunque, quello che prevede una netta tripartizione tra le competenze di base, cioè i requisiti per l'accesso a qualsiasi percorso di formazione e lavorativo, le competenze tecnico-professionali, costituite da saperi e tecniche richieste nei processi lavorativi e riferite esclusivamente ad ambiti professionali, e le competenze trasversali come quelle comunicative e di *problem solving*.¹²⁴

Alla luce di questa riflessione ci si avvale nuovamente della prospettiva costruttivista socio-culturale, per ridefinire le finalità, gli obiettivi, la natura e le forme degli apprendimenti e delle competenze. Si esamina la competenza nella sua globalità, considerando altri due aspetti fondamentali oltre quello oggettivo (maggiormente legato alla performance e al comportamento manifestato), cioè

¹²⁴ La terminologia 'competenza di base', introdotta dall'ISFOL negli anni '70 per designare saperi fondamentali utilizzabili nel contesto della vita quotidiana e lavorativa e trasferibili in altri contesti, genera l'idea della basilarità e introduce inevitabilmente una prospettiva gerarchica e diacronica. La nozione di competenze essenziali sarebbe più corretta, perché supera questi limiti e diviene un requisito imprescindibile in ogni fase della vita. La categoria delle competenze professionali, invece, è estremamente mutevole perché ogni specifico settore produttivo tenderà a riqualificare il proprio personale in ingresso anche nel momento in cui esso è già qualificato. Questo perché ogni specifico contesto richiede inevitabilmente un adattamento e una ridefinizione delle competenze già maturate, nonché una loro continua crescita e miglioramento. Lo stesso valga per le competenze trasversali: esse in realtà si possono tradurre in procedure che non esistono come disposizioni assolute ma dipendono fortemente dalle situazioni e sono collegate alle conoscenze che si possiedono in un settore.

quello soggettivo ed intersoggettivo. L'aspetto soggettivo denota l'insieme delle qualità e delle caratteristiche personali dei soggetti che la possiedono, come l'adattabilità, la singolarità, la capacità di deducibilità dell'azione attraverso i suoi effetti, la mobilità di saperi e abilità che combinati in modo diverso rispondono a situazioni sempre nuove.¹²⁵ Si ritiene che per agire in modo competente il soggetto metta in moto un determinato comportamento che deriva da un'intenzione, o da una scelta, o da una decisione orientata al raggiungimento di fini. In sostanza egli risponde alle richieste di una situazione e, poiché ogni contesto non è mai scevro dalle logiche complesse della società post-moderna, risulta necessario agire in una sfera tra soggetto e soggetto, e tra soggetto e mondo (elemento intersoggettivo). Si prospettano, dunque, pratiche formative che possano incoraggiare e sostenere il soggetto lungo tutto l'arco della sua vita, in un sempre più consapevole percorso di formazione ed auto-formazione. Al contempo si evidenzia anche la forte responsabilità che grava sul corpo docente nell'offrire delle linee guida per realizzare progetti educativi adeguati al contesto e per disporre condizioni, situazioni e risorse per un apprendimento significativo. Affinché l'*iter* scolastico centrato sulle competenze esuli da costrutti e pratiche conformi a logiche funzionali esclusivamente alla sfera produttiva, ci si sofferma sulla possibilità di superare la rigida tripartizione tra "sapere", "saper fare" e "saper essere", che riflette una frammentazione più che una complementarietà di teoria-pratica, individuo-società, razionalità-affettività, e si tende ad indicare nella competenza un "saper agire", piuttosto che un "saper fare", perché maggiormente denso di riflessività.¹²⁶

In sostanza, attraverso queste riflessioni, si conferma come la natura della trasformazione che investe continuamente la società tutta, comporti la

¹²⁵ Cfr. M. Pellerey, *op. cit.*, 2004.

¹²⁶ *Ivi*.

promozione di competenze connesse a processi di interpretazione e decodifica, tese a valorizzare le capacità di comunicazione e di decisione. In siffatta società si richiede, infatti, la padronanza di abilità acquisite attraverso la formazione scolastica, ma anche professionale, di comportamenti pro-sociali, di attitudine al lavoro di gruppo, all'ideazione e alla conduzione di realtà progettuali nella consapevolezza di poter fronteggiare eventuali situazioni problematiche.

La nozione di competenza, per la sua natura flessibile, necessita costantemente di ridefinizioni ed aggiornamenti semantici, ancor più oggi che è innegabile che la società della conoscenza richieda a ciascun individuo un repertorio di conoscenze e competenze non più episodiche e parziali ma tali da promuovere e generare nuovo sapere e nuove competenze di tipo strategico e trasversale, rispetto ai diversi ambiti di vita e di esperienza.¹²⁷

Alla luce di questa necessità la competenza viene interpretata non più come dimensione univoca di sviluppo in verticale, ma come un'istanza pluridimensionale e circolare, la quale fornisce un'interpretazione del percorso formativo quale elemento armonizzatore dello sviluppo di tutte le dimensioni della persona. La nuova idea di competenza emerge anche dalle "Indicazioni per il curricolo del 2007" (riportata anche nelle nuovissime Indicazioni del 2012) e dai dibattiti all'interno dei Quaderni degli Annali della Pubblica Istruzione e delle riviste specializzate, ed è fortemente interconnessa con un'immagine circolare legata sia alla costruzione di un curricolo integrato sia alla gradualità degli obiettivi di apprendimento disciplinari. In particolare all'interno delle Indicazioni le tappe dell'azione formativa sono scandite secondo direzioni di sviluppo che fungono da criterio guida per l'insegnamento. I traguardi si riferiscono ad apprendimenti collaterali ed impliciti, e ad effetti formativi a lungo termine. Tali direzioni di sviluppo sono indicate in un apposito trafiletto

¹²⁷ Cfr I. Loiodice, *Educare ed educarsi in età adulta nella prospettiva dell'educazione permanente*, in "Pedagogia più didattica", n.1, 2008, pp. 42-43.

all'interno di ogni disciplina secondo "traguardi per lo sviluppo", denotando così la consapevolezza di doversi riferire a livelli di padronanza di competenza sempre più elevati, ma mai totalmente e definitivamente compiuti. Questo è uno dei passaggi chiave delle Indicazioni, in cui lo sviluppo delle competenze si lega agli apprendimenti disciplinari in termini di finalizzazione didattica. Uno degli elementi di novità delle Indicazioni è, quindi, proprio l'opportunità di legare le competenze ai saperi attraverso la possibilità di scandire le tappe del processo di insegnamento-apprendimento in "obiettivi di apprendimento", cioè gli effetti formativi a breve termine che derivano da percorsi di apprendimento immediati. Gli obiettivi di apprendimento assumono un carattere strategico, cioè risultano punti di snodo per lo sviluppo delle competenze. Le Indicazioni incentivano la relazione tra lo sviluppo delle competenze e le discipline, ancor più perché permettono un raggruppamento disciplinare per "Aree", intese come momenti di aggregazione di saperi e linguaggi affini, indipendentemente dalla loro matrice epistemologica.

Competenza e professionalità. Riflessioni

In assenza di una riflessione pedagogica che accompagni l'evoluzione dell'utilizzo del concetto di competenza in ambito educativo, l'approdo verso le competenze rischierebbe di assecondare la conformazione alle logiche aziendali, del commercio e del mercato del lavoro. Tali costrutti, benché conformi a logiche mercificanti e quindi funzionali alla sfera produttiva, possono risultare educativamente contraddittorie. Ad esempio, anche se il connubio tra aspetti cognitivi, operativi e motivazionali è intrinseco alla competenza stessa, la rigida tripartizione del "sapere", "saper fare" e "saper essere" riflette, invece, una frammentazione più che una complementarità di teoria-pratica, individuo-società, razionalità-affettività. Riprendendo Pellerey:

«La competenza, che si manifesta in determinate circostanze [...] deriva da una parte dalla storia personale e dai suoi risultati in termini di competenza generale e specifica e, dall'altra, dallo stato interno del soggetto attivato in quella particolare situazione, incluso lo stato motivazionale, le reazioni emozionali, l'umore ma anche i processi percettivi, di attenzione, di memoria, ecc». ¹²⁸

Una scuola appiattita sulla formazione dell'uomo produttore tradirebbe, dunque, il proprio compito formativo in relazione alla persona, al cittadino e al suo *ius* naturale di pensare e agire nell'autonomia e nella libertà. Un possibilità per affrontare questo ostacolo potrebbe trovarsi – ancora – nella scuola, attraverso la considerazione della competenza sì come *habitus* mentale, ma anche come processo di ordine logico superiore, superando l'antica dicotomia tra soluzioni comportamentiste, cognitiviste, computazionali e accettando il ricorso alla competenza come *conditio* indispensabile oggi per far fronte alle richieste della vita reale in un dato contesto socio-culturale, ma anche avere il dominio di contesti differenti grazie a un certo grado, essenziale, di flessibilità cognitiva e di adattamento creativo.

La contraddizione che si è venuta a creare nel mondo del lavoro, nella ricerca di soggetti altamente specializzati ma allo stesso a tempo prontamente flessibili, è stata collocata al centro di una approfondita analisi pubblicata da Anna Maria Ajello e Sergio Mehnagi¹²⁹, più di dieci anni fa. All'epoca già

¹²⁸ M. Pellerey, *op. cit.*, 2001.

¹²⁹ Saul Meghnagi, già presidente dell'Istituto superiore per la formazione, ha fatto parte del Consiglio di amministrazione del Centro europeo per la formazione, del comitato direttivo dell'Istituto per l'educazione dell'Unesco e ha preso parte a ricerche nazionali e internazionali in qualità di esperto sui temi dell'educazione e della formazione. Attualmente è presidente dell'IRES (Istituto ricerche economiche e sociali). Annamaria Ajello è professore ordinario di Psicologia dello sviluppo e psicologia dell'educazione presso l'Università "La Sapienza" di Roma. Ajello e Meghnagi hanno

cominciavano a divenire evidenti le contrastanti richieste di capacità operative specifiche in un campo e contemporaneamente in più campi di lavoro, e di saperi settoriali e al contempo generali ed utilizzabili in più ambiti. Il testo indaga sulle caratteristiche della competenza del soggetto mediante un'angolazione tecnico-applicativa e offre un'analisi dell'esercizio della professionalità che tiene conto del costrutto della competenza ma anche della richiesta, nei diversi contesti lavorativi, di flessibilità e, al contempo, specializzazione. Ma non solo. Il testo è significativo perché lega a doppio filo gli aspetti applicativi della competenza alla conoscenza che la sottende e che la rende "sapere agito". Il volume, cercando di sfuggire a logiche meramente classificatorie, privilegia una visione che identifica la competenza come patrimonio della persona nella sua globalità, fortemente legata ai contesti di azione dell'individuo, ponendo una particolare attenzione all'analisi dei processi di elaborazione cognitiva sottostanti la competenza, perché oggi più che mai l'essenza del contributo umano all'organizzazione è un'alta richiesta di "intellettualizzazione" del lavoro, a tutti i livelli.

La raccolta dei saggi proposta permette di comprendere quanto sia complesso riferirsi alla competenza in una società in cui si richiede agli individui di far fronte a mercati e a forme di organizzazione del lavoro estremamente mutevoli e variabili. Ciò che permette di intuire come i mutamenti organizzativi influiscano sulla vita lavorativa e sociale dei soggetti (sistemi di relazione, riferimenti di valore, esperienze e conoscenze) è l'esistenza della competenza come istanza flessibile che coinvolge capacità diverse, da quella di *problem solving* alla capacità di valutare, scegliere e agire. La competenza, così articolata, ha la necessità di essere composta da un sistema di conoscenze che non può limitarsi ad apprendimenti scolastici in senso stretto perché l'accesso e la

pubblicato insieme anche testi come *La competenza esperta* (1992), *Conoscenza e differenza* (1992), *Orientare dentro la scuola* (2000).

permanenza sul mercato avviene anche sulla base di potenzialità personali e professionali e della capacità di fornire risposte efficaci in situazioni non sperimentate. In tal senso la competenza dovrebbe essere oggetto di formazione ricorrente, che inizia nel sistema educativo formale, attraversa il soggetto nella trasversalità dei sistemi di formazione informali, lo investe fino ai contesti lavorativi secondo il principio del *lifelong learning*.

Per i curatori è necessario, però, definire il concetto di flessibilità per non dare adito ad equivoci che la renderebbero solo una, pur significativa, abilità di adattamento del soggetto al contesto lavorativo in cui inserito. La capacità di rivelarsi flessibili è ciò che consente di far fronte a nuovi tipi di organizzazione, differenti dai precedenti sia in chiave strutturale che funzionale. Quella della flessibilità è una caratteristica complessa della competenza, la quale dev'essere continuamente ri-contestualizzata alla luce della ridefinizione delle politiche che caratterizzano le dinamiche aziendali. Non potendola identificare esattamente con una "attitudine" non resta che inscrivere la flessibilità tra i caratteri originari della competenza, non facendola coincidere con essa ma facendola divenire una sua categoria di analisi. Categoria che dovrebbe essere interpretata come principio per nuove modalità di progettazione organizzativa in cui ciascuna parte del sistema può svolgere un ventaglio di funzioni ampio sulla base di un sapere condiviso. Il carattere di flessibilità del soggetto competente diventa, qui, metodo di lavoro, mentre le caratteristiche di flessibilità investono il processo di costruzione di una competenza per padroneggiare un sapere specifico. Tale competenza conduce all'anticipazione di problemi e alla capacità di ragionare, utilizzando i saperi, in termini progettuali, anche nei riguardi del proprio percorso formativo e professionale. Emergono, inoltre, importanti chiarimenti sul rapporto tra flessibilità e specializzazione nella competenza. La specializzazione non dev'essere intesa come mera categorizzazione di abilità e capacità, altamente settoriali e indici di

un profilo professionale specifico e poco dinamico. Piuttosto, la competenza stessa può essere ridefinita in base alla contingenza spazio-temporale – geograficamente, storicamente e socialmente definita – in cui essa si declina, subendo l’influenza di variabili che ne determinano una certa duttilità. Il rapporto tra flessibilità e specializzazione è identificabile anche attraverso la questione delle “competenze trasversali”, analizzabili secondo un profilo di policontestualità e di attraversamento dei confini dei contesti come campi d’azione della competenza. Proprio l’indicazione di tali contesti e la necessità di passare con facilità dall’uno all’altro richiama al rapporto tra la generalizzabilità della competenza e la sua specificità, rapporto che si configura come risultato di passaggi tra contesti diversi collegati tra loro tramite l’adeguamento costante di conoscenze disponibili.

La competenza anche sul versante professionale comporta, dunque, notevoli implicazioni formative, perché è necessario porre i soggetti in condizione di identificare e scegliere soluzioni, di prendere responsabilmente decisioni nel momento in cui si identificano le richieste contestuali (in questo caso relative all’ambiente lavorativo ed organizzativo) e si verifica se queste ultime consentono autonomia e flessibilità dell’uso di una competenza. Il punto di snodo proposto dagli autori tra l’uno e l’altro polo è quello in cui si individuano abilità trasversali che siano esercitate a partire dalla scuola e che risultino utilizzabili anche nel mondo del lavoro. In tale prospettiva è possibile elaborare un modello di formazione che promuova l’autonoma capacità degli individui a relazionarsi con la realtà circostante, individuando vincoli e risorse, a prendere decisioni motivate e ad operare un’autovalutazione come soggetti consapevoli sia delle proprie caratteristiche di apprendimento sia del proprio percorso formativo ed umano.

Le riflessioni raccolte alla fine dello scorso millennio prefigurano elementi che siamo chiamati ad analizzare oggi. Da un lato, ora, si va verso un

aumento della specializzazione del lavoro, con la conseguente necessità di assicurare che tutti i soggetti possiedano abilità altamente specifiche; dall'altro si fa sempre più manifesta una minore stabilità e definizione dei ruoli professionali che presuppongono un elevato grado di flessibilità individuale sia nel possesso di abilità sia nel loro utilizzo "ad ampio spettro".

Da un altro punto di vista, sempre riportato nel volume, risulta significativa una riflessione che attiene al rapporto tra lavoro e scuola, quindi tra lavoro e formazione. Se si lega l'educazione allo sviluppo di abilità e si considera la storia formativa dell'individuo sufficiente per poter rilevare e descrivere la presenza di alcune "abilità di base"¹³⁰ per il lavoro, il modo con cui le conoscenze sia generali sia specialistiche vengono elaborate e gestite dal soggetto crea connessioni tra i diversi "sistemi di conoscenza". Uno studio, questo, che ha la possibilità di convogliare successivamente nell'*expertise*, istanza che evidenzia le connessioni tra i saperi, tra i saperi e i modi di affrontare i problemi, tra i saperi e la percezione di sé. In termini di istruzione formale si tratterebbe di identificare soluzioni formative in cui si invita il soggetto ad agire in più contesti e a risolvere i problemi che si originano dal collegamento di questi contesti. La capacità di utilizzare le conoscenze, infatti, se da un lato è attribuibile all'abilità di elaborazione dei saperi da parte del soggetto, è anche e soprattutto intento di un'attività formativa che si leghi a diverse esperienze e diversi ambiti in cui la competenza può essere espressa. In prospettiva educativa, pertanto, gli autori convengono su una riflessione fondamentale, ritenendo che il processo di insegnamento/apprendimento per non essere sterile e pedante debba porre attenzione alle caratteristiche epistemologiche della disciplina stessa, la quale si viene a configurare come una

¹³⁰ Per abilità di base si intende: diagnosticare (cioè progettare, organizzare e verificare una serie di operazioni per raggiungere un obiettivo in maniera metodica e, quindi, costruita), mettersi in relazione cooperando, affrontare situazioni e problemi, cogliendone gli elementi, assegnando le giuste priorità, prendendo decisioni motivate.

forma di pensiero con cui si può *intelligere* quel sapere che è fondamento di una vita attiva e consapevole.

Riflessioni finali...deweyane

La considerazione delle competenze in ambito educativo è materia di studio piuttosto giovane e l'essenza delle voci e delle riflessioni più recenti riprende l'analisi deweyana sul pensiero e sull'educazione. La matrice pedagogica della formazione secondo le competenze è, infatti, rintracciabile in Dewey quando scrive che l'insegnante dovrebbe porsi un duplice obiettivo nei riguardi della formazione degli abiti di pensiero, in quanto dovrebbe conoscere sia i tratti individuali di ogni alunno sia le condizioni che potrebbero modificare le direzioni in cui le capacità dei singoli si possono esprimere. Ancora, secondo Dewey il compito vitale dell'educazione è quello di coltivare l'attitudine al pensiero riflessivo, ma ciò non si esaurisce nella dimensione intellettuale come formazione di forme di pensiero sveglie, attente e profonde poiché occorre formare anche attitudini di efficienza pratica, rafforzare e sviluppare disposizioni morali.¹³¹ Pertanto l'educazione attraverso le competenze dovrebbe essere integrata attraverso suggestioni cognitive, comportamentiste e socio-costruttiviste, le quali le quali rischiano di essere estremamente depauperanti se considerate singolarmente.

La competenza è pensiero e prassi insieme, e trae la sua forza formativa proprio da questa unione. «Un'idea, intellettualmente parlando, non può essere definita dalla sua struttura, ma soltanto dalla sua funzione e dal suo impiego. Solo ciò che ci aiuta, in una situazione confusa e in un esito incerto, a formarci un giudizio e a portare l'inferenza a conclusione con l'anticiparne la possibile soluzione, è un'idea, nient'altro. È un'idea in ragione di ciò che fa rischiarare

¹³¹ Cfr J. Dewey, *op. cit.*, 1961.

una perplessità o nel comporre ciò che altrimenti rimarrebbe frammentario e diviso, non in ragione di una sua pretesa psichica».¹³²

¹³² *Ivi*, p. 215.

CAPITOLO TERZO

CITTADINI COMPETENTI E ATTIVI. MODELLI DELLA FRONTIERA COMUNICATIVA

Una lettura pedagogica della democrazia

Gli attuali scenari socio-culturali sempre più fluidi, dinamici, complessi, richiedono un interesse prioritario da parte della comunità pedagogica verso l'analisi del significato che il sistema sociale attribuisce al proprio complesso di valori. In esso l'orizzonte della dignità umana e dell'uguaglianza costituisce l'ispirazione più alta della riflessione e dell'azione educativa. È necessario, allora, che vengano compiute delle riflessioni pedagogico-educative sulla scorta delle emergenti istanze socio-politiche che mirano all'equità sociale, alla realizzazione del bene e del benessere comuni, al libero accesso alle informazioni.¹³³

Nella dimensione educativa, l'espressione del perseguimento di tali ideali è la promozione di un agire democratico nell'ambito delle istituzioni formali e non formali che sia in grado di far fronte a tali suggestioni. E ciò deve accadere *in primis* all'interno dei contesti scolastici al fine di fortificare negli alunni una visione etica dell'esistenza, tramite la valorizzazione della dimensione sociale e la partecipazione ai processi di democratizzazione. Queste vie maestre richiedono un approfondimento dei significati del reale dal punto di vista cognitivo e necessitano soprattutto di una sinergia tra quest'ultimo e il piano etico. Gli educatori e i docenti sono chiamati, infatti, a realizzare contesti etico-civili volti a favorire la crescita di una società autenticamente democratica che diffonda valori e principi condivisi, uniti tra loro dal rispetto per sé, per gli

¹³³ L. Santelli Beccegato, *Globalizzazione, percorsi formativi e cittadinanza democratica*, in V. Burza (a cura di), *Democrazia e nuova cittadinanza*, Rubettino, Soveria Mannelli 2005.

altri, per i luoghi naturali e sociali in cui si vive e si realizza il progresso umano e civile. All'interno delle comunità, locali o globali che siano, sono presenti connessioni sociali, politiche, antropologiche e culturali che devono essere costantemente colte, analizzate e sintetizzate dai soggetti che ne fanno parte, il cui intelletto necessita, pertanto, di una forte dimensione critica.¹³⁴ La prospettiva pedagogica, con i suoi nuclei concettuali e conoscitivi, è la prospettiva che si rivela maggiormente adeguata al soggetto per riflettere sui principi regolativi della convivenza civile e sociale, perché permette di analizzare radici e sviluppi dell'educazione alla convivenza civile e del significato di comunità libera e responsabile. Consapevolezza e riflessione costituiscono i requisiti di una democrazia vissuta e determinata dall'autonomia dei cittadini, dalla libertà comunicativa, dall'eguale distribuzione delle possibilità, dal diritto di confutare, di comprendere e condividere la pluralità, di scegliere attraverso le forme del potere-sapere. In questa direzione, l'educazione alla democrazia è «l'unico modo per fare di un suddito un cittadino»¹³⁵, cioè un *cives* che partecipa alla costruzione del sistema pubblico e sociale. Per riflettere sulle pratiche democratiche di una società è necessario che queste vengano ricondotte in un'ottica educativa per comprendere se sia davvero possibile formare allo spirito democratico e con quali modalità e contenuti. Ci si chiede, dunque, se ci siano argomenti per dimostrare che la democrazia può essere oggetto di insegnamento, come ideale e virtù da tradurre in pratica.¹³⁶ Rinnovare la sensibilità democratica significa soprattutto costruire percorsi educativi tesi a promuovere le libertà e i diritti attraverso l'esercizio quotidiano dei *modi* democratici di agire e relazionarsi. La democrazia è un *modus vivendi* che necessita di un impegno costante e condiviso

¹³⁴ P. Mulè, *Il valore della cittadinanza in Dewey. Il ruolo dell'insegnante*, in V. Burza (a cura di), *op. cit.*

¹³⁵ N. Bobbio, *Il futuro della democrazia*, Einaudi, Torino 1984, p. 24.

¹³⁶ G. Zagrebelsky, *Contro l'etica della verità*, Laterza, Roma-Bari 2008.

da parte di soggetti coscienti del valore sociale della loro azione e dell'importanza del benessere comune e del dialogo.¹³⁷ L'*ethos* democratico, pertanto, va costruito gradualmente nella pratica quotidiana mediante le forme della relazione educativa, i saperi disciplinari e trasversali, il coinvolgimento nell'esercizio democratico nella vita di tutti gli alunni, che divengono così attori di un orizzonte politico *in fieri* e democraticamente orientato.

Il lavoro pedagogico sulla democrazia rientra nelle cornici culturali, sociali, economiche, etiche e politiche, in cui prendono forma le relazioni della pluralità degli individui; queste ultime, unite alla complessità delle interazioni tra gli elementi della cornice, richiedono rinnovate strategie formative, suggerendo una crescente attenzione alle politiche educative, e richiamano le scienze dell'educazione ad un impegno democratico sempre maggiore. La promozione di uno spirito pubblico teso verso «l' ideale democratico di una comunità di individui politicamente attivi»¹³⁸ presuppone alcuni requisiti fondamentali, primo dei quali è la condivisione di un ampio ventaglio di *principi* elaborati collettivamente. Essi sono l'*uguaglianza*, intesa come presenza delle medesime opportunità e condizioni di vita per tutti, e non come omologazione e massificazione; la *cura delle parole*, in termini di quantità per accrescere le possibilità di esperienze condivise, e di qualità per garantire l'onestà e la correttezza del dialogo; il carattere *sperimentale* delle comunità democratiche, aperte all'errore, al cambiamento, alla critica e all'ascolto; l'*atteggiamento altruistico* che rafforza il rispetto di sé attraverso il riconoscimento degli altri e della loro dignità; la *laicità* delle pratiche pubbliche per opporsi a forme dogmatiche del sapere e riportare le finalità democratiche dei progetti educativi nello spazio dell'esperienza che non risente di ingerenze

¹³⁷ F. Stara, *Educazione ai valori della democrazia. La ricerca pragmatista*, Rubettino, Soveria 2006.

¹³⁸ G. Zagrebelsky, *Imparare la democrazia*, Gruppo Editoriale l'Espresso, Roma 2005, p. 8.

o ideologie; la *legalità*, infine, presupposto imprescindibile, necessario alla sopravvivenza stessa dello spirito democratico, perché la promozione della cultura della legalità permette l'eliminazione della distanza tra il cittadino e lo Stato e trova respiro nella partecipazione, nel rispetto della Costituzione, nella costruzione del pensiero etico e politico.¹³⁹

La scuola *gymnasium* di democrazia ed etica

Nel contesto attuale, la natura pervasiva della globalizzazione e i suoi effetti hanno messo in discussione quelli che fino ad ora sono stati considerati i fondamenti della convivenza umana e i paradigmi concettuali ad essa correlati, come la democrazia e la cittadinanza. La figura del soggetto-consumatore rischia di imporsi su quella del cittadino attivo e consapevole come pilastro di una società-mercato in cui prevalgono gli indirizzi economici e in cui la libertà viene esercitata attraverso forme neoindividualistiche di programmazione della propria esistenza orientata al successo imprenditoriale. Di fronte a questo scenario è importante rincentrare la riflessione sul concetto di democrazia e porsi degli interrogativi sul ruolo della scuola e della comunità territoriale che fa perno su di essa nel fronteggiare le sfide della modernità (o post-modernità) operando sia scelte che hanno risvolti nell'immediato, come quelle organizzative, sia scelte che ricadranno sul futuro delle giovani generazioni, come l'elaborazione di un curriculum adeguato.¹⁴⁰

L'esperienza educativa tesa a promuovere la sensibilità democratica nei soggetti in formazione dovrebbe manifestarsi mediante l'esercizio costante di una partecipazione responsabile.¹⁴¹ L'esperienza scolastica è un cantiere

¹³⁹ *Ivi.*

¹⁴⁰ M. G. Michellini, *op. cit.*

¹⁴¹ L. Mortari (a cura di), *Educare alla cittadinanza partecipata*, Editoriale Sometti, Mantova 2004.

pedagogico per la democrazia in quanto muove idee e riflessioni, insegna l'utilizzo degli strumenti espressivi e dei registri più adeguati per comunicare le proprie idee e la propria originalità, sperimenta l'importanza del dialogo tramite pratiche di formazione cooperative, suscita quel bisogno democratico di prendere parte alle decisioni collettive, rinforzando le proprie potenzialità sociali e politiche.¹⁴²

Pertanto, all'istituzione scolastica può e deve essere chiesto di coltivare la virtù della democrazia e preparare gli alunni ad affrontare il mondo che andranno ad abitare.¹⁴³ La scuola dell'era della transizione globale, vissuta con responsabilità e originalità *in primis* dai docenti, dovrebbe stimolare i futuri cittadini a realizzare la formazione di una coscienza civile permeata dai valori democratici e ad uscire dalla condizione di consumatori ed esecutori passivi per maturare un proprio rigore etico e saper prendere libere decisioni.¹⁴⁴ Una scuola che metta in pratica tale pedagogia dell'integrazione e che sia orientata alla costruzione di una comunità democraticamente organizzata è, infatti, una scuola finalizzata alla creazione di cittadini che saranno liberi e responsabili all'interno della società che andranno a popolare. In essa si mettono al centro le competenze deontologiche delle professionalità che vi operano, le quali pretendono ad una sempre maggiore diffusione dei valori democratici, della singolarità che si sviluppa in contesto comunitario, del pensiero divergente. In un contesto inclusivo e positivo, infatti, tutti i soggetti coinvolti (alunni e docenti) collaborano e partecipano democraticamente; il pensiero riflessivo che deriva da tale pratica è la base principale per costruire una democrazia fondante. Favorire l'uso della propria intelligenza critica permette di praticare

¹⁴² Cfr. M. Tarozzi (a cura di), *Educazione alla cittadinanza. Comunità e diritti*, Guerini Studio, Milano 2005.

¹⁴³ J. Bruner, *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano, 1997.

¹⁴⁴ F. Frabboni, *La formazione degli insegnanti nella scuola della riforma*, Le Monnier, Roma 2003.

una meta-riflessione su doveri e responsabilità, propri e altrui, e raggiungere un livello di rigenerazione della realtà circostante, a partire anche dai saperi che sono oggetto di apprendimento.¹⁴⁵

Interiorizzare norme e valori di una società equivale a raggiungere un'educazione etica. In particolare, lo sviluppo di un'etica *pubblica* si colloca proprio nei processi primari di formazione degli individui, perché questi ultimi attraverso la scuola entrano molto presto in contatto con le istituzioni. Nei percorsi di condivisione e trasmissione dei valori, spesso, gli elementi maggiormente incisivi si trovano nella "zona grigia" tra modalità comunicative esplicite ed implicite. Nel primo caso si tratta un processo di comunicazione che veicola il messaggio in modo logicamente coerente da poter essere colto nel suo contenuto; nel secondo, di una trasmissione inconsapevole della pratica attraverso dei criteri di azione che possono rinforzare o contraddire l'enunciato. L'educazione civico-politica, che sottende alla più ampia formazione etica, si nutre di questo aspetto nascosto della pratica didattica. Al fine di promuovere lo spirito democratico nei soggetti coinvolti, ci si allontana sia dalle pratiche autoritarie derivanti da un'asimmetria comunicativa sia dalle scelte di neutralità e di "evitamento" in merito a questioni di rilievo che potrebbero generare dissensi o contrasti. Il conflitto e la divergenza, infatti, costituiscono l'anima del tessuto culturale democratico. Condividere una cultura politica attraverso il dialogo significa far acquisire una cultura civica per formare menti critiche che si sottraggono all'omologazione passivizzante tramite il rinsaldo della propria identità alla collettività e lo sviluppo di un senso di appartenenza ad un'unica comunità, quella umana, che è nazionale, locale e planetaria.¹⁴⁶

¹⁴⁵ F. Frabboni, *La nuova formazione iniziale degli insegnanti*, in Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (cura di), *La formazione degli insegnanti nella scuola della riforma. Annali dell'Istruzione*, Le Monnier, Firenze 2003.

¹⁴⁶ Cfr N. Chomsky, *La diseducazione*, Armando, Roma 2003 e S. Chistolini (a cura di), *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea*, Armando, Roma 2006.

Le finalità dei percorsi cognitivi e socio-relazionali da realizzare nella scuola per perseguire questo macro-obiettivo spaziano dalla capacità di dare un significato profondo alla politica come luogo di incontro e non come detenzione di potere, alla possibilità di definire la democrazia nella sua pienezza storica e concettuale, al saper distinguere una società giusta attraverso una riflessione rigorosa, al costruire un personale lessico civile come base per la comunicazione e il dialogo, al maturare un pensiero autonomo ancorato al rigore etico e al senso di responsabilità personale, all'essere in grado di prendere decisioni adeguate anche in condizioni di incertezza o rischio, al coltivare sentimenti di appartenenza interculturali che valorizzino la diversità, etc. Le forme attraverso cui può realizzarsi un'educazione alla democrazia a scuola sono sintetizzabili attraverso tre paradigmi dell'azione didattica: la progettazione educativa come pre-visione; la collegialità delle decisioni; la promozione del modello di ricerca-azione come schema sia teorico sia operativo.

La progettazione è il disegno di ciò che si intende realizzare a scuola in relazione ai valori fondamentali da promuovere; per attuare questo processo di definizione delle linee-guida è importante pre-vedere e pre-figurarsi il mondo in cui gli allievi abiteranno il domani, quali forme dell'esistenza li renderà cittadini, così da focalizzare l'attenzione e la direzione delle risorse nel modo più funzionale. La progettazione traduce l'intenzionalità della scuola sia come progetto, sia come modello, sia come forma-senso. Il progetto espone e socializza i fini verso cui tende l'azione educativa, e in sé riassume sia il modello, cioè il costrutto teorico che si fa mezzo e che fissa gli orientamenti e il loro valore, sia il senso, ossia l'insieme degli indirizzi di massima della comunità scolastica nel suo complesso, in sostanza la visione e la direzione dell'offerta formativa della scuola.¹⁴⁷ Il documento programmatico e di

¹⁴⁷ F. Cambi (a cura di), *Le intenzioni del processo formativo. Itinerari, modelli e problemi*, Del Cerro, Pisa 2005.

indirizzo di ogni istituzione scolastica, cioè il POF, in cui vengono esplicitate e socializzate le scelte progettuali, è uno degli strumenti democratici per eccellenza. Il cittadino non si forma come tale tramite una mera applicazione dei programmi, ministeriali o europei, che descrivono un solo profilo standard in uscita, ma attraverso un'interpretazione, condivisa dall'intera comunità scolastica, di quel profilo verso cui orientare l'impegno personale e sociale.¹⁴⁸

Il secondo paradigma è quello della collegialità delle decisioni. All'interno dell'autonomia scolastica, democrazia e pluralismo sono concetti che si influenzano e si rafforzano reciprocamente. La democrazia è un insieme di regole di procedura per la formazione di decisioni collettive in cui è prevista la partecipazione più ampia possibile degli individui interessati e coinvolti.¹⁴⁹ Pertanto il pluralismo è proprio quella condizione indispensabile in cui il potere decisionale non è concentrato in un solo punto ma distribuito. Il modello di decisionalità diffusa che si viene a realizzare rimanda alla questione teleologica della scuola come comunità che si basa sul coinvolgimento consapevole, responsabile, diretto e reale di tutti i suoi membri indipendentemente dal livello della posizione che occupano. La democrazia si realizza negli snodi operativi della decisione collettiva, cioè nel raccordo tra *regole decisionali* (desumibili dal contesto e inerenti la comunicazione, l'informazione, il rapporto tra i soggetti coinvolti), *processi decisionali*, in quanto la cifra della democraticità risiede non tanto nel possesso delle regole ma nel processo scelto mediante il quale si perviene alla loro elaborazione, validazione e discussione, *gruppi decidenti*, cioè i gruppi di lavoro predisposti *ad hoc* (si pensi alle funzioni strumentali relative alla stesura materiale del POF, oppure quelle che si occupano di tematiche emergenti particolari come i disturbi specifici di apprendimento, l'intercultura,

¹⁴⁸ Cfr il DPR 416/74 sulla programmazione dell'azione educativa e il ruolo del Collegio dei docenti e il DPR 275/99 sulla predisposizione del Piano dell'Offerta Formativa da parte delle scuole.

¹⁴⁹ N. Bobbio, *op.cit.*

l'ambiente, etc.), *deliberazioni* del Collegio dei Docenti, atti e decisioni del Dirigente Scolastico, non definite in senso autoritario o manageriale ma vagliate dalle istanze delle rappresentanze sindacali e dai criteri degli altri Organi Collegiali. È all'interno delle articolazioni tra decisioni di gruppo, ricezione da parte della collettività ed interventi del Dirigente Scolastico che risiedono la vitalità e la democraticità di un istituto.¹⁵⁰

In dettaglio, il processo decisionale prevede diverse tappe nelle quali si dovrebbero anticipare gli effetti, ovvero gli esiti a breve e lunga scadenza, che quella sezione del processo decisionale può generare. La prima di queste tappe è la percezione della presenza di un problema, che si manifesta come disagio o come insoddisfazione.¹⁵¹ La successiva modifica dei comportamenti implica la messa in atto di strategie che appartengono ad una sfera complessa ma profonda dell'azione didattica, e ciò ci introduce al terzo paradigma della democrazia scolastica, la ricerca-azione. Questa metodologia «è eminentemente pedagogica e politica. Essa è utile all'educazione dell'uomo cittadino che si preoccupa di organizzare l'esistenza collettiva della città. La ricerca-azione appartiene per eccellenza all'ordine della formazione, cioè di un processo di creazione di forme simboliche interiorizzate, ed è animata dal senso dello sviluppo del potenziale umano».¹⁵² Il modello della ricerca-azione è un modello

¹⁵⁰ M.C. Micheli, *Progettare e governare la scuola. Democrazia e partecipazione: dalla progettazione educativa all'organizzazione scolastica*, Franco Angeli, Milano 2006.

¹⁵¹ B. Vertecchi, *Decisione didattica e valutazione*, La Nuova Italia, Firenze 1993.

¹⁵² R. Barbier, *La ricerca-azione*, Armando, Roma 2007, p. 15 (tit. orig. *La recherche-action*, 1996). Il testo espone anche una cronologia della ricerca-azione come strumento dell'investigazione sociale. Il suo processo di radicalizzazione epistemologica è suddivisibile in due periodi; il primo, americano, che Barbier definisce «di emergenza» si colloca tra gli anni che precedono il secondo conflitto mondiale fino agli anni Sessanta; il secondo, di 'radicalizzazione politica ed esistenziale', più europeo e canadese che arriva fino ai giorni nostri. La ricerca-azione, nel corso del suo consolidamento come strumento di indagine e intervento finalizzato al cambiamento, si è orientata secondo quattro direttrici. La prima è assiologica e favorisce la gestione democratica delle disfunzioni sociali su cui lavora; la seconda, di tipo pragmatico, cerca di ottimizzare l'azione favorendo una decisione; la terza è metodologica, che si affaccia allo sperimentalismo; infine, una quarta prospettiva epistemologica, che propone una teoria del campo e del contesto.

di pratica didattica particolarmente idoneo allo sviluppo del tema-democrazia perché, appunto, salda il modello dell'indagine scientifica (teoria/prassi) agli scopi dell'indagine assunta nel "senso comune".¹⁵³ La ricerca-azione è una procedura che conduce la teoria pedagogica ad incidere positivamente sulla prassi ed utilizza tre tipologie di strumenti, cioè l'investigazione sui concetti che aiutano a leggere la realtà nella quale si è inseriti per trasporre un problema nella sua soluzione, tramite l'ideazione e l'attuazione di un progetto educativo e didattico; la decostruzione delle incongruenze e la verifica del modello e delle strategie adottate; il ri-orientamento verso orizzonti differenti e la ricerca di strategie alternative. Il modello con cui si processa un problema diviene un modello di elaborazione culturale più ampio, democratico e flessibile perché salda la teoria alla prassi e perché fa riferimento ad una *abitudine* di progettualità collegiale.

La riuscita della ricerca-azione come metodo democratico del "fare scuola" è demandata al suo essere una ricerca partecipata dai soggetti coinvolti in ogni fase del processo, applicabile non solo alle questioni didattiche ma anche a quelle organizzative ed istituzionali. L'idea del cambiamento evocata proviene dalla messa in opera di una strategia democratica forte, ovvero da una scelta di ampio respiro e orientata ad obiettivi di lungo periodo. Le strategie di tipo didattico dovrebbero essere tradotte in scelte organizzative, di comunicazione, di sistema e sottendere riflessioni circa i metodi e i contenuti; pertanto, possono avvalersi di strumenti concettuali e critici come, ad esempio, la costituzione di un osservatorio delle pratiche di insegnamento/apprendimento per esercitare la lettura dei modelli di trasposizione didattica utilizzati e per recuperare le filosofie implicite in essi e il loro potenziale pedagogico-didattico. Anche esplicitare gli intenti formativi e

¹⁵³ M. Baldacci, *Metodologie della ricerca pedagogica*, Mondadori, Milano 2001.

“politici”¹⁵⁴, dunque, è un passaggio che esige un livello di collegialità autenticamente democratica, perché prevede di stabilire criteri comuni per la progettazione e la valutazione, per l’individuazione di priorità, tempi, spazi e risorse materiali all’interno delle coordinate organizzativo-gestionali in cui tali istanze si traducono operativamente.

La scuola può, quindi, recuperare la sua tensione democratica in relazione al suo essere comunità educativa che sa utilizzare gli strumenti operativi e valorizzare efficacemente le sue risorse, comunque all’interno di un più ampio orizzonte valoriale, quello della democrazia fondata e strutturata che nel contesto scolastico dovrebbe manifestarsi come scelta di campo che si fa carico della pluralità e dell’articolazione della varietà dei soggetti coinvolti e delle loro esigenze. Questo processo può realizzarsi se si salda la dimensione metodologica alla dimensione teleologica, ossia se l’efficienza dell’azione didattica, che pur costituisce un vincolo, si lega alla finalità della formazione dell’uomo e del cittadino, quindi alla partecipazione.

Il modello operativo di vita *nella* scuola e di gestione *della* scuola è un modello antidogmatico – cioè capace di ricercare le migliori soluzioni possibili mediando culturalmente tra i fini e i mezzi –, riflessivo e in grado di trasformare le situazioni da indeterminate e confuse a determinate. È un modello anche flessibile, circa i propri statuti, e partecipativo, quindi connotato dalla pluralità dei contributi che si manifestano attraverso modalità specifiche di interazione, come le commissioni, i gruppi di lavoro, i comitati, etc., interpretando comunque il loro essere comunità e valorizzando il più possibile il contributo di ciascuno.

¹⁵⁴ J.P. Pourtois, *La ricerca-azione in pedagogia*, in E. Becchi, B. Vertecchi, *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, Franco Angeli, Milano 1986.

Alle origini della democrazia scolastica. John Dewey e la sua attualità

Le considerazioni che aprono la strada verso una nuova dimensione della scuola, in cui si dispieghi una formazione finalizzata alla piena libertà dell'individuo di *partecipare attivamente* al patrimonio culturale della civiltà, sono state sviluppate in modo esemplare da John Dewey. Egli indirizza il suo pensiero pragmatista¹⁵⁵ verso un rinnovamento della società, in linea con l'ideale di democrazia partecipativa che prospetta nelle sue pagine. Delinea, quindi, anche un modello di scuola come agenzia forte che interagisce con la società, che non può essere considerato solo nei suoi assunti pedagogici, ma che implica anche delle scelte politiche in relazione alle concrete strutture che la società stessa, nel suo rinnovarsi, si viene dando. «La scuola è prima di tutto un'istituzione sociale [...], è quella forma di vita di comunità in cui sono concentrati tutti i mezzi che serviranno più efficacemente a rendere il fanciullo partecipe dei beni ereditati dalla specie e a far uso dei suoi poteri per finalità sociali.»¹⁵⁶

¹⁵⁵ Nel Convegno di Cosenza "John Dewey. La Filosofia e l'Educazione per la Democrazia" organizzato dal Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università della Calabria (10-13 aprile 2000) è stata messa in risalto l'attualità di Dewey, in cui «l'ispirazione di fondo democratica che permea e raccorda a livello tecnico e pratico indagine, etica, educazione non è retorica e velleitaria, ma si confronta con i problemi reali del nostro tempo, caratterizzati appunto dalle innovazioni della scienza e della tecnologia: non respinte e demonizzate ma da permeare positivamente di intelligenza, senso etico e prospettiva unificante». (G. Cives, *Attualità e storicità di Dewey. Dal Convegno di Cosenza alla ricostruzione della Bellatalla*, in «Mediazione pedagogica», anno 01, numero 03 – on line

http://web.tiscalinet.it/mediazionepedagogica/anno_01/numero_03/Cives/Att_Dewey.htm). In questo convegno si è ripartiti dalle linee di L. Hickman, *La tecnologia pragmatica di John Dewey*, Armando, Roma 2000 (ed. orig. 1990), il quale, sottolineando la valorizzazione intelligente e responsabile operata da Dewey nei confronti della tecnologia, conferma il legame tra «metodo dell'intelligenza, metodo della vita sociale democratica e metodo dell'educazione» (G. Cives, *op. cit.*).

¹⁵⁶ J. Dewey, *Il mio credo pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze 1954 (tit. orig. *My pedagogic creed*, 1897), p. 10. In questo saggio Dewey presenta le sue posizioni sull'educazione, sulla scuola e sulla società, sottolineando che il processo educativo sia frutto

Dewey individua, allora, proprio nella democrazia il principio teleologico¹⁵⁷ cui l'educazione deve tendere: «La democrazia è in sé stessa un principio educativo, un metodo e una struttura educativa»¹⁵⁸ Il tema della democrazia ricorre in tutta la produzione deweyana¹⁵⁹ e il suo ideale democratico è fortemente connesso al punto di vista educativo e pedagogico.¹⁶⁰ Ciò che emerge dagli scritti di Dewey tra gli anni '20 e '40 del Novecento è il principio secondo cui ogni individuo ha il diritto di offrire alla società il contributo di cui è capace. Il valore di tale contributo deve essere determinato in base alla sua *funzione* all'interno della totalità dei contributi simili, non sulla

dell'intreccio tra l'istanza psicologica e quella sociologica del soggetto e che tutto ciò che è proprio del bambino («*his own instincts and tendencies*») non è dotato di significato («*mean*») finché non trova una corrispondenza in ambito sociale («*traslate into their social equivalents*»). Per l'edizione critica si rimanda a *John Dewey. The collected Works 1882-1953*, Southern Illinois University Press, 1991, *The Early Works*, vol. 5, pp. 84-95.

¹⁵⁷ Cfr il saggio di F. Cambi nel testo di G. Spadafora (a cura di), *John Dewey. Una nuova democrazia per il XXI secolo*, Anicia, Roma 2003. «L'educazione è un motore interno della democrazia come pure la democrazia è il *telos* e il volano della pedagogia/educazione.» (p. 167).

¹⁵⁸ J. Dewey, *I problemi di tutti*, Mondadori, Milano 1950 (tit. orig. *Problems of men*, 1946; trad. it. G. Preti), p. 59. Il volume si presenta come una raccolta di saggi, scritti tra il 1935 ed il 1945, e intende rivendicare il lavoro di «autocritica e purificazione» che dev'essere proprio della filosofia: «Un aspetto dello stato attuale della filosofia [...] afferma che il compito e lo scopo della filosofia consiste interamente [...] nella ricerca della sapienza, cioè ricerca di fini e valori che dirigono le nostre attività umane e collettive» (Cfr *Prefatory note to 'Problems of men'*, in John Dewey, *op. cit.* 1991, *The Later Works*, vol. 15, p. 153 e *The problems of men and the present state of philosophy*, *ivi*, pp. 154-169). In particolare è nei primi dieci saggi che Dewey si esprime sul rapporto tra democrazia ed educazione.

¹⁵⁹ Dewey comincia ad occuparsi di problemi teorico-politici nel 1888 con opuscolo dal titolo *The Ethics of Democracy* (Andrews and Co., Ann Arbor), ritenendo di voler cambiare la società cambiando innanzitutto gli individui, aiutandoli cioè a divenire più comunicativi, più cooperativi, più critici («*analytical*») nei confronti del pensiero stesso, della morale, e delle proprie possibilità (nel senso di «*skills*», cioè capacità). Cfr J.R. Burnett, *Introduction in John Dewey, op. cit.* 1991, *The Early Works*, vol. 1, p. xxi.

¹⁶⁰ In Italia tale ricca e complessa prospettiva si rivela particolarmente efficace nel secondo dopoguerra per realizzare il processo di democratizzazione del Paese attraverso lo spostamento della ricerca epistemologica da un asse idealistico ad uno empirico-sperimentale. Nell'introduzione ai Programmi di studio per le scuole elementari del 1945 si legge «I programmi che seguono sono sorti dalla necessità, vivamente sentita, di mettere la scuola elementare italiana nelle condizioni più favorevoli perché possa contribuire alla rinascita della vita nazionale, assumendo la sua parte di responsabilità nell'educazione delle fanciullezze.»

base di un'utilità quantificabile. «Sul piano educativo notiamo prima di tutto che la realizzazione di una forma di vita sociale nella quale gli interessi si compenetrano a vicenda [...] rende una comunità democratica più interessata di quanto non abbiano ragione di esserlo le altre comunità in un'educazione deliberata e sistematica. La devozione della democrazia all'educazione è un fatto ben noto. (...) La democrazia è qualcosa di più di una forma di governo. È prima di tutto un tipo di vita associata, di esperienza continuamente comunicata.»¹⁶¹

La società auspicata da Dewey, è allora, quella in cui tutti i suoi membri siano in grado di parteciparvi in eguali condizioni e in cui l'educazione, quindi, interessi personalmente gli individui e sappia formare le menti in modo che possano affrontare i cambiamenti sociali e – si aggiunge oggi – le loro conseguenze a livello culturale e socio-economico.

La democrazia partecipativa come finalità può essere raccordata anche all'attuale dibattito sulle competenze-chiave di cittadinanza, assunte come criterio-guida per la formazione dell'uomo e del cittadino contemporaneo. La filosofia deweyana è di particolare utilità in uno studio sulle competenze per la cittadinanza perché promuove un «umanesimo pragmatico»¹⁶² che non trascura nessuno dei problemi che la vita e la cultura offrono alla sua indagine, inclusi,

¹⁶¹ J. Dewey, *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1992 (tit. orig. *Democracy and Education*, 1916), p. 133. Questo testo, successivo sia a *Il mio credo pedagogico* sia a *Scuola e società*, salda la visione filosofica deweyana al pensiero politico-sociale volto alla costruzione di una società – quella americana – democraticamente fondata, in cui la democrazia stessa non sia o non sia soltanto una forma di governo ma una pratica di vita, personale e collettiva al tempo stesso, e di esperienza continuamente comunicata: «A democracy is [...] primarily a mode of associated living, of conjoint communicated experiences». L'educazione, in tale prospettiva, è un esperimento di vita comunitaria democraticamente libera. (Cfr John Dewey, *op. cit.* 1991, *The Later Works*, vol. 15, p. 93).

¹⁶² Terminata la stagione del positivismo e crollato il vecchio sistema di valori, Dewey si fa portavoce di un nuovo discorso sull'uomo e sull'azione umana, mettendo in evidenza due modi nuovi di intendere il pensiero e il lavoro, al di là della tradizione. Il pensiero non è più concepito come attività esclusivamente teoretica, ma in funzione dell'agire e l'agire è il lavoro dell'uomo. Cfr F. Floris, *Dewey e Maritain. Due concezioni della scuola e della vita*, Editrice Sarda Fossataro, Cagliari 1972.

soprattutto, i problemi sociali ed educativi.¹⁶³ I nuclei centrali e più significativi del pensiero di Dewey sono, infatti, quello della *ricerca*, e quindi dell'atteggiamento scientifico, e quello della *democrazia*. Tematiche e problematiche che oggi si ritrovano sia nella delineazione delle competenze-chiave di cittadinanza sia di quelle disciplinari come linee guida concrete della pratica didattica. Si può, quindi, ripensare la competenza e la sua ricaduta in termini di democrazia attraverso il pragmatismo deweyano, poiché esso consiste sia nello stretto legame che il filosofo istituisce tra conoscere e operare pratico, sia nell'affermazione secondo cui la conoscenza sperimentale è una «manipolazione» degli oggetti e produce una trasformazione delle condizioni dell'ambiente in cui il soggetto fa esperienza.¹⁶⁴ Esperienza che Dewey non ritiene un insieme di stati psichici rapportati al reale, né un fatto meramente soggettivo (in quanto si realizza in un ambiente come riferimento indispensabile al suo verificarsi), quanto piuttosto un'identificazione con azioni, passioni, credenze, bisogni ed istinti dell'essere umano che conduce alla conoscenza,¹⁶⁵ la quale si configura attraverso i caratteri di attività, dinamismo e «prospettività»¹⁶⁶, cioè possibilità di proiettarsi verso il futuro. La funzione principale della conoscenza è, quindi, quella di orientare il comportamento, e il pensiero e l'intelligenza sono gli strumenti preposti alla realizzazione delle

¹⁶³ A. Derogibus, *Scienza, tecnica e democrazia nel pensiero di John Dewey*, Giappichelli, Torino 1969.

¹⁶⁴ Cfr M. Alcaro, *John Dewey. Scienza, prassi, democrazia*, Laterza, Roma-Bari 1997, p. 180.

¹⁶⁵ Cfr J. Dewey, *Intelligenza creativa*, La Nuova Italia, Firenze 1957 (tit. orig. *The Need for a Recovery of Philosophy*, uno scritto elaborato nel 1916 e pubblicato nel 1917 in un volume miscelaneo, intitolato *Creative Intelligence. Essays in the Pragmatic Attitude*). Muovendo forti critiche alle posizioni dell'empirismo tradizionale, Dewey ritiene che l'esperienza non sia un fatto meramente conoscitivo e che la conoscenza sia una trasformazione delle «brute esistenze» preconoscitive in suggerimenti per la previsione di altri fenomeni connessi con quelli osservati («*Experience is full of inferences*», L. E. Hahn, *Introduction* in *John Dewey, op. cit.* 1991, *The Middle Works*, vol. 10, p. xiii) e, soprattutto, in indicazioni circa il modo di comportarsi all'interno di una situazione. Cfr *John Dewey, op. cit.*, *The Middle Works*, vol.10, pp. 3-48.

¹⁶⁶ Cfr M. Alcaro, *op. cit.* 1997, p. 73.

previsioni e dei piani di azione. Se, dunque, lo strumentalismo concepisce il pensiero come tramite dell'azione concreta, è la scuola che deve educare l'alunno a questo tipo di attività concreta, o meglio, deve educare la facoltà di pensiero del bambino aiutandolo a essere attore dinamico nella società.¹⁶⁷

La promozione delle competenze chiave di cittadinanza è tesa proprio a garantire il pieno sviluppo della persona nella costruzione del sé e di corrette e significative interazioni con la realtà naturale e sociale. La lezione pedagogica di Dewey è, dunque, ancora attuale. Porre le fondamenta di un abito democratico ed eticamente orientato è, infatti, anche il fine dell'educazione espresso nelle *Indicazioni per il Curricolo* del 2007 e del 2012, le quali riconducono la finalità formativa della scuola alla promozione dello sviluppo dell'identità, dell'autonomia e della cittadinanza. Anche la relazione comune del Consiglio Europeo e della Commissione sul programma di lavoro «Istruzione e formazione 2010» sottolinea il contributo dell'istruzione alla conservazione e, al contempo, al rinnovo del contesto culturale comune alla società nonché all'apprendimento di valori sociali e civici essenziali quali la cittadinanza, l'uguaglianza, la tolleranza e il rispetto. «Le competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione.»¹⁶⁸

Secondo il filosofo statunitense la democrazia si attua a partire dalla scuola quando si propongono occupazioni attive che abbiano un'origine ed un

¹⁶⁷ Cfr J. Dewey, *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze 1949 (tit. orig. *The school and the society*, 1899). Il tema che attraversa il testo è la condizione cogente della scuola di non poter ignorare quelle rivoluzioni industriali, urbane, scientifiche e tecnologiche che mai nella storia si sono rivelate così incalzanti ed invasive. Ripensando il proprio ruolo sociale, la scuola riparte dagli «istinti» dei bambini (sociali, del linguaggio, del fare e dell'investigare) e, per creare un legame organico con la realtà quotidiana («*business life*»), rende chiaro e liberale («*clarify and liberalize*») il nesso naturale tra la vita quotidiana e ciò che accade nel mondo circostante, non preparando gli alunni a compiti particolari («*special studies*») ma tenendo in vita il legame tra essi («*keeping alive the ordinary bonds of relation*»). Cfr John Dewey, *op. cit.* 1991, *The Middle Works*, vol. 1, pp. 5-56.

¹⁶⁸ Regolamento *Il nuovo obbligo di istruzione: cosa cambia nella scuola? La normativa italiana dal 2007*, p. 37.

uso sociali. Tali attività non conducono ad un'appropriazione e riproduzione degli oggetti di apprendimento in maniera slegata dall'esperienza del soggetto ma lo fanno procedere – attraverso l'assimilazione di un'esperienza diretta – verso una comprensione scientifica ed una generalizzazione/astrazione del sapere. La scuola deve, in tal senso, essere realmente funzionale ad una formazione più profonda ed intima del soggetto, cioè quella formazione che avviene in maniera quasi inconscia, e deve, quindi, prevedere delle attività da svolgere «in comune» in modo che i soggetti «acquistino un senso *sociale* dei loro poteri e dei materiali e degli strumenti usati». ¹⁶⁹

La formazione inconscia è quella che Dewey riferisce come creazione di un'abitudine mentale, cioè di un pensiero che non si limiti ad una codifica meramente procedurale delle azioni ma che, al contrario, conduca ad una consapevolezza, una rappresentazione ed un'articolazione delle proprie abilità e delle proprie conoscenze in relazione a contesti d'utilizzo significativi. Il sistema di disposizioni definite dall'*habitus* come «rapporto attivo e creativo con il mondo» ¹⁷⁰ prende, in Dewey, il nome di «carattere», cioè rapporto come «attiva interazione delle abitudini» ¹⁷¹. Quella che per Dewey è la dimensione inconscia della formazione, nell'attualità è riconducibile all'idea di competenza, e proprio alle competenze base richieste per la cittadinanza attiva.

Pertanto la scuola ha, oggi, un ruolo inderogabile, poiché oltre ad offrire gli strumenti concettuali e culturali utili a codificare l'esperienza, svolge un ruolo fondamentale nella costruzione di tale competenza. La scuola infatti, e

¹⁶⁹ J. Dewey, *op. cit.* 2004 (ed. orig. 1916), p. 45.

¹⁷⁰ P. Bordieu, J.D. Wacquant, *Risposte. Per un'antropologia riflessiva*, Bollati Boringhieri, Torino 1992, p. 90.

¹⁷¹ J. Dewey, *Natura e condotta dell'uomo*, La Nuova Italia, Firenze 1968, p. 47 (tit. orig. *Human nature and conduct. An Introduction to Social Psychology*, 1922). Dewey considera le abitudini mezzi che attendono di essere utilizzati grazie ad una determinazione consapevole («*conscious resolve*»), e comunque mezzi attivi, che pro-muovono («*project*») se stessi e modalità di azione vigorose e dominanti. L'attività è, dunque, di per se stessa soddisfacente (Cfr. *John Dewey, op. cit.* 1991, *The Middle Works*, vol. 14, p. 22).

soprattutto quella del primo ciclo di istruzione, mira all'acquisizione di apprendimenti di base come primo esercizio di cittadinanza attiva e pone così le premesse per lo sviluppo del pensiero riflessivo e critico, facendo sì che gli alfabeti delle discipline costituiscano una indispensabile strumentalità per la formazione di futuri cittadini consapevoli e responsabili. La funzione di tali alfabeti, che costituiscono i nuclei fondanti delle discipline stesse, è un aspetto dell'idea di formazione che ha origine in Dewey, il quale predice, così, alcune finalità della scuola di oggi. «I prodotti culturali (...) isolati dal loro rapporto con l'ambiente presente, nel quale devono agire gli individui, diventano una specie di ambiente rivale e distraente. Essi invece sono utili nella misura in cui servono ad impadronirsi del significato delle cose con cui abbiamo a che fare effettivamente».¹⁷²

La prospettiva da cui Dewey osserva e valorizza il sapere che deriva dall'esperienza è trans-disciplinare, nel senso di "possibilità" di utilizzo di strutture e nuclei fondanti appartenenti ad apparati epistemologici diversi, e al contempo meta-disciplinare, che indica un superamento del mero intreccio tra le discipline volto ad una armonizzazione delle stesse nella coscienza del soggetto che apprende come base e motivazione per nuovi apprendimenti. Il primo dei due approcci è funzionale al compito specifico della scuola e prevede la possibilità di utilizzare i nuclei fondanti delle discipline (della storia, della geografia, delle scienze naturali, delle arti, delle lettere, etc.) per promuovere l'allargamento del significato dell'esperienza personale e diretta. Sulle discipline storico-geografiche¹⁷³: «Le occupazioni attive (...) sono passibili di

¹⁷² J. Dewey, *op. cit.* 2004 (ed. orig. 1916), p. 88.

¹⁷³ Già nel 1897 Dewey si è occupato dello studio della storia e della geografia. Cfr *Ethical principles underlying education* in «*The significance of the problem of knowledge*» (John Dewey, *op. cit.* 1991, *The Early Works*, vol. 5, p54-83). Poi nel 1899, in *Scuola e società* Dewey si è pronunciato circa la pregnanza degli studi storico geografici: «Il senso della geografia è presentare il mondo come la sede duratura («*enduring home*») delle attività umane. [...] attraverso quello che facciamo in e con il mondo possiamo attribuirgli un significato» J. Dewey, *op. cit.* 1949 (ed. orig. 1899), p. 12. Cfr John Dewey, *op. cit.* 1991,

prolungamento nello spazio e nel tempo, in rapporto tanto alla natura quanto all'uomo. La storia svela il tessuto dei fatti umani e la geografia scopre i legami naturali; queste due materie costituiscono due momenti di un solo tutto vivente, poiché la natura (...) è la materia e l'ambiente dello sviluppo».¹⁷⁴ Sulle scienze: «La scienza della natura, ai fini educativi, è la conoscenza delle condizioni dell'azione umana. Conoscere l'ambiente nel quale hanno luogo le relazioni sociali e i mezzi e gli ostacoli per il suo sviluppo progressivo significa essere padroni di una conoscenza di carattere schiettamente umanistico.(...) La scienza è in ultima istanza e filosoficamente l'organo del progresso generale sociale».¹⁷⁵ Ed ancora, sulle arti e la letteratura: «La letteratura e le belle arti hanno un valore particolare perché rappresentano il più alto apprezzamento, una piena comprensione del significato attraverso selezione e concentramento».¹⁷⁶

Quella che Dewey offre è un'immagine dello scibile che sembra essere, appunto, generativa ed orientativa delle tendenze della scuola di oggi, in cui viene dato uno straordinario rilievo al curriculum come dispositivo pratico-progettuale che equilibra il rapporto tra le dimensioni di sviluppo dell'allievo e i quadri conoscitivi disciplinari, interdisciplinari e, appunto, transdisciplinari con i quali l'alunno, proprio tramite la scuola, si relaziona. Tale progetto formativo, predisposto attraverso il piano dell'offerta formativa scolastica, designa i criteri dell'alfabetizzazione culturale e sociale di ogni allievo. «Ogni scuola predispone il curriculum (...) nel rispetto delle finalità, dei traguardi per lo

The Middle Works, vol. 1, p. 13; «Se l'obiettivo della storia è permettere all'alunno di dare un prezzo («to appreciate») ai valori della vita sociale, di immaginare le forze che vi agiscono e permettono agli uomini una effettiva cooperazione reciproca, di comprendere i caratteri che la promuovono e che la ostacolano, è essenziale offrirne una trattazione dinamica e in movimento. La storia non deve essere presentata come un'accumulazione di risultati conseguiti o come una mera esposizione di avvenimenti, ma come una poderosa realtà in azione» J. Dewey, *op. cit.* 1949 (ed. orig. 1899), pp. 119-120. Cfr *John Dewey, op. cit.* 1991, *The Middle Works*, vol. 1, p. 104.

¹⁷⁴ J. Dewey, *op. cit.* 2004 (ed. orig. 1916), p. 239.

¹⁷⁵ *Ivi*, pp. 251-254.

¹⁷⁶ *Ivi*, p. 274.

sviluppo delle competenze, degli obiettivi di apprendimento posti dalle Indicazioni. Il curriculum si articola attraverso i campi di esperienza nella scuola dell'infanzia e attraverso le discipline nella scuola del primo ciclo. (...) Nella scuola del primo ciclo la progettazione didattica promuove l'organizzazione degli apprendimenti in maniera progressivamente orientata ai saperi disciplinari; promuove inoltre la ricerca delle connessioni fra i saperi disciplinari e la collaborazione fra i docenti. Il raggruppamento delle discipline in aree indica una possibilità di interazione e collaborazione fra le discipline (sia all'interno di una stessa area, sia fra tutte le discipline) che le scuole potranno delineare nella loro autonomia con peculiari modalità organizzative».¹⁷⁷

La scuola del primo ciclo è formativa grazie all'articolazione del curriculum nei diversi alfabeti disciplinari, ovvero i nuclei fondanti rilevabili dalla premessa di ogni disciplina all'interno delle *Indicazioni per il curriculum*, i quali permettono di esercitare diverse potenzialità di pensiero, ponendo così le basi per il pensiero critico e riflessivo. La progettazione didattica attraverso il curriculum, inoltre, gettando un ponte tra gli indirizzi nazionali e il loro sviluppo a livello locale, media tra i sistemi simbolico culturali (linguistici, matematici, etc.) e i saperi a-sistematici come gli alfabeti emozionali e il pensiero intuitivo e creativo. Per dirla, nuovamente, con Dewey, si pone l'esaltazione dell'individualità, intesa come espressione dell'insieme delle caratteristiche cognitive, socio-affettive ed emotive di ogni soggetto, come un presupposto imprescindibile per la costruzione della società democratica: «Una società progressiva considera preziose le sue variazioni individuali, poiché in loro trova i mezzi per il suo proprio sviluppo. Perciò una società democratica, coerentemente con i suoi ideali, deve tener conto, in fatto di educazione, della libertà intellettuale e del gioco delle diverse doti e interessi.»¹⁷⁸

¹⁷⁷ *Indicazioni per il curriculum per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*, 2007, p. 24.

¹⁷⁸ J. Dewey, *op. cit.* 2004 (ed. orig. 1916), pp. 336-337.

Considerando il secondo fronte su cui si dispone l'analisi in merito alle modalità di utilizzo delle discipline, cioè quello meta-disciplinare, secondo il filosofo, l'educazione è un processo di formazione di abitudini attraverso l'esperienza. Tali abitudini consistono in quegli abiti mentali e morali che influenzeranno le esperienze successive dell'individuo. L'educazione concerne, dunque, la formazione di abitudini «di secondo ordine»¹⁷⁹. Per Dewey, infatti, i criteri più adeguati e rappresentativi per valutare l'operato della scuola, sono la sua capacità di trasmettere al soggetto la possibilità di realizzare il desiderio di «crescere»¹⁸⁰, nel senso di ri-organizzarsi, ri-costruirsi e trasformarsi continuamente, e la quantità di strumenti che offre per tenere in vita e realizzare questo desiderio. La possibilità, dunque, diremmo oggi, di un deuterioapprendimento¹⁸¹, cioè una forma superiore di apprendimento, meta-riflessiva e meta-cognitiva, attraverso la quale il soggetto impara a sviluppare e a modificare la sua maniera di apprendere. Oggi diremmo «imparare a imparare» cioè «organizzare il proprio apprendimento, individuando, scegliendo ed utilizzando varie fonti e varie modalità di informazione e di formazione (formale, non formale e informale), anche in funzione dei tempi disponibili, delle proprie strategie di apprendimento e del proprio metodo di studio e di lavoro.»¹⁸²

Per Dewey la volontà e la capacità di imparare modellano l'atteggiamento di colui che apprende, sia verso l'oggetto di apprendimento sia verso l'accettazione delle responsabilità delle conseguenze delle sue attività, compreso il pensiero.¹⁸³ L'essere umano, infatti, pensa e agisce per conferire un senso alla propria vita e mette in moto comportamenti che derivano da

¹⁷⁹ Cfr M. Baldacci, *Ripensare il curriculum*, Carocci, Roma 2006.

¹⁸⁰ *Ivi*, p. 60.

¹⁸¹ Cfr G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1977.

¹⁸² Regolamento *Il nuovo obbligo di istruzione: cosa cambia nella scuola? La normativa italiana dal 2007*, p. 30

¹⁸³ Cfr J. Dewey, *op. cit.* 2004 (orig. 1916), pp. 188-196.

un'intenzione, da una scelta, da una volontà orientata al raggiungimento di fini. In sostanza il soggetto risponde alle richieste situazionali.

Un altro punto di contatto tra il pensiero di Dewey e la formazione attraverso le competenze per una cittadinanza democratica è la considerazione della conoscenza come istanza fortemente legata all'ambiente in cui il soggetto esperisce la realtà. Dewey ritiene infatti che l'attività conoscitiva dell'uomo, come ogni altro suo comportamento, non sia esclusivamente opera dell'individuo, ma sia un processo che appartiene all'intero sistema organismo-ambiente. Gli «stati conoscitivi interni» – che specificano il modo con cui l'individuo risponde alle sollecitazioni ambientali – non sono altro che stati relazionali tra il singolo individuo e l'ambiente.¹⁸⁴ In questo senso l'apprendimento è significativo quando sollecita la rielaborazione e la ricontestualizzazione continua delle conoscenze e comporta una riorganizzazione della struttura cognitiva in relazione all'ambiente.

La possibilità di creare *transfer* costituisce, però, anche una caratteristica intrinseca della competenza¹⁸⁵ ed offre occasione di dialogo tra l'istruzione scolastica, la formazione in ambito extrascolastico, le richieste dal mondo del lavoro e le risposte degli individui e della società. Se per Dewey «abilità e nozioni (...) vengono acquisite nell'atto stesso di dedicarsi alle attività»¹⁸⁶ e «il

¹⁸⁴ Cfr J. Dewey, A. F. Bentley, *Conoscenza e transazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1974 (tit. orig. *Knowing and the know*, 1949). In quest'opera Dewey configura e descrive tre livelli dell'indagine: autoazione (self-action), interazione (inter-action) e transazione (trans-action). Attraverso questo ultimo livello Dewey pone maggiormente l'accento sul sistema [cfr l'«integrazione» nella *Logica* (1938)] e sull'azione relativi all'operazione del conoscere, che diventa – secondo una logica organicistica di origine hegeliana – processo che è pensiero e al tempo stesso realtà, soggetto e oggetto, teoria e pratica. Il titolo originale dell'opera è infatti traducibile letteralmente con “La conoscenza e il conosciuto”, «evitando il pericolo di separare il conoscente dal conosciuto, ossia il soggetto dall'oggetto, secondo la vecchia formula gnoseologica invalsa con la filosofia moderna.» [M. Dal Pra, *Presentazione*, in J. Dewey, A. F. Bentley, *op. cit.*, 1974 (ed.orig.1946)]. Cfr anche *John Dewey, op. cit.* 1991, *The Later Works*, vol. 16, pp. 96-130.

¹⁸⁵ Cfr S. Meghnagi, *Conoscenza e competenza*, Loescher, Torino, 1992 e B.M Varisco, *Costruttivismo socio-culturale: genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*, Roma, Carocci, 2002.

¹⁸⁶ Cfr J. Dewey, *op. cit.* 2004 (orig. 1916), p. 225.

fatto che esse abbiano un significato sociale conferisce all'abilità e alle conoscenze conseguite la qualità di essere trasferibili a situazioni extra-scolastiche»¹⁸⁷, per il Regolamento del 2007 « le competenze non riguardano una versione riduttiva del saper fare; costituiscono, invece, quel saper fare ad ampio spettro che conferisce senso autentico e motivante alle “cose apprese e utilizzate” perché siano riconducibili a sé e utilizzabili in più campi e con versatilità»¹⁸⁸. Per tal motivo è necessario che gli Stati, nell'ambito delle loro politiche educative, sviluppino strategie per assicurare che «l'istruzione e la formazione iniziali offrano a tutti i giovani gli strumenti per sviluppare le competenze chiave a un livello tale che li preparino alla vita adulta e costituiscano la base per ulteriori occasioni di apprendimento, come pure per la vita lavorativa».¹⁸⁹

Per Dewey la conoscenza, il pensiero e l'indagine nascono da una situazione problematica¹⁹⁰. Il procedimento scientifico che conduce alla soluzione diventa il fondamento dell'insegnamento e dell'apprendimento. Dunque, se il sapere è la sintesi tra un concetto e la forma con cui si manifesta (e si realizza attraverso la lettura e la comprensione di un fenomeno, ossia un evento rilevabile dinanzi al quale si originano il pensiero e la conoscenza)¹⁹¹, e l'indagine in merito a tale fenomeno nasce quando la situazione esperita è ambigua e costituisce una fonte di dubbio rispetto ad suo esito per il soggetto, il procedimento euristico che secondo Dewey porta alla conoscenza comporta il ricorso ad un rigoroso metodo scientifico, il cui fulcro è l'indagine stessa. L'indagine è per Dewey la trasformazione controllata di una situazione

¹⁸⁷ *Ivi*.

¹⁸⁸ Regolamento «Il nuovo obbligo di istruzione: cosa cambia nella scuola? La normativa italiana dal 2007», p. 4.

¹⁸⁹ *Ivi*, p. 10.

¹⁹⁰ Cfr J. Dewey, *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze 1961 (tit. orig. *How we think*, 1933); J. Dewey, *Logica. Teoria dell'indagine*, Einaudi, Torino 1949 (tit. orig. *Logic: the theory of inquiry*, 1938); per la critica cfr A. Child, *Fare e conoscere in Hobbes, Vico e Dewey*, Guida Editori, Napoli 1970 (ed. orig. 1953).

¹⁹¹ Cfr L. Borghi, *Il metodo dei progetti*, La Nuova Italia, Firenze 1953, pp. 5-23.

indeterminata in una che sia determinata, in modo che gli elementi della situazione originale siano convertiti. La 'situazione' assume il significato di contesto complessivo, non di singoli oggetti o singoli eventi, poiché nell'esperienza effettiva essi sono sempre una parte, un modello, un aspetto di un mondo esperito. L'osservazione di un oggetto si verifica, infatti, sempre in un campo, allo scopo di trovare ciò che quel campo rappresenta in relazione ad un comportamento che derivi da una risposta adattiva. «L'aspetto induttivo consiste nel complesso di operazioni sperimentali, con cui le condizioni precedentemente esistenti vengono modificate in modo da ottenere dei dati che indichino e attestino certi modi di soluzione».¹⁹² Il pensiero ha, dunque, una funzione meramente strumentale «che si esplica nel trasformare opportunamente, nel "risolvere" delle situazioni reali, (...) ed ha bisogno di quella "nuova dimensione" ch'è propria del simbolo della significatività, ed è la dimensione stessa della socialità.»¹⁹³

Il legame tra istanze conoscitive e indagine postulato da Dewey si snoda, oggi, attraverso quattro assi culturali previsti dal Regolamento "Il nuovo obbligo di istruzione: cosa cambia nella scuola? La normativa italiana dal 2007", che costituiscono la cornice culturale entro la quale dovrebbe inserirsi la formazione della persona. L'asse dei linguaggi, l'asse matematico, l'asse scientifico-tecnologico, l'asse storico-sociale concorrono, ognuno con le proprie epistemologie e linguaggi, ad offrire fondamentali strumenti per l'accesso a nuove conoscenze e per interpretare la realtà in modo autonomo. Allo stesso tempo condividono anche la promozione di un apprendimento che sia centrato sull'esperienza e sull'attività di laboratorio e che avvenga per mezzo dell'adozione di strategie di indagine, dell'avanzamento di ipotesi e dell'attuazione di verifiche sperimentali. Si tratta di ciò che in Dewey prende il

¹⁹² J. Dewey, *op. cit.* 1949, p. 554. Cfr John Dewey, *op. cit.* 1991, *The Later Works*, vol. 12.

¹⁹³ A. Visalberghi, *Prefazione*, in J. Dewey, *op. cit.* 1949, p. 16.

nome di «metodo dei problemi», attraverso cui egli mette in risalto il ruolo dell'intelligenza nella vita umana e nella realtà «rendendo possibile a entrambe il loro svolgimento.»¹⁹⁴

Il primo risultato della promozione di un'indagine è il riconoscimento di una situazione come problematica. Un problema rappresenta il processo di trasformazione di tale situazione in una maggiormente determinata. Non è, dunque, un compito predisposto e prefissato, ma una modalità di pensiero che costituisce il criterio per giudicare l'adeguatezza dei suggerimenti, delle ipotesi e delle strutture concettuali che si intendono utilizzare. Affinché il lavoro di indagine non sia sterile è necessario che il problema nasca da una situazione reale e che nei termini stessi della sua enunciazione prefiguri una possibile soluzione. «I processi istruttivi convergono nella misura in cui si concentrano nella produzione di buone abitudini nel pensare. [...] E comportano innanzitutto che l'allievo sia posto in una situazione genuina di esperienza; che ci sia un'attività continua la quale lo interessi per se stessa, che un problema reale si sviluppi in questa situazione come uno stimolo al pensiero».¹⁹⁵

La via per la soluzione prevede comunque che l'indagine sia progressiva. Il primo passo è la ricerca, tramite osservazione, di elementi ordinati all'interno della situazione. L'accertamento di condizioni di fatto conduce ad una possibile soluzione che si presenta come un'idea (nella sua accezione funzionale e non puramente astratta e mentale), ossia una previsione/anticipazione di conseguenze strettamente connessa all'osservazione del reale: «... che egli [l'allievo] posseda il materiale informativo e faccia le osservazioni necessarie per farne uso».¹⁹⁶

Il secondo momento è il ragionamento, cioè la verifica di relazioni tra le diverse idee e le 'significazioni', i loro contenuti. Attraverso l'accettazione dei

¹⁹⁴ L. Borghi, *op. cit.* 1953, p. 23.

¹⁹⁵ J. Dewey, *op. cit.* 2004 (ed. orig. 1916), p.177.

¹⁹⁶ *Ibidem.*

rapporti di significazione, si giunge a 'significazioni intermedie', una delle quali è, rispetto all'idea iniziale, maggiormente applicabile al problema trattato: «...che egli sia in grado di sviluppare in modo ordinato le soluzioni che vengono in mente»¹⁹⁷. Così come nella *Logica* in cui afferma: «Un'ipotesi, una volta che si sia presentata alla mente e sia stata considerata, viene sviluppata in relazione ad altre strutture concettuali, finchè assuma la forma in cui possa promuovere o dirigere un esperimento che preciserà appunto quelle condizioni che sono le più decisive per determinare se l'ipotesi è da accettarsi o rigettarsi».¹⁹⁸

Dewey sottolinea come sia i fatti osservati, nella loro funzione di localizzare e descrivere il problema ma anche di modificare la precedente situazione di fatto, sia le idee che promuovono e dirigono ulteriori osservazioni e piani di intervento, hanno carattere operativo e non soltanto «esistenziale». I fatti vengono, infatti, selezionati e descritti in maniera funzionale allo scopo ben preciso di «essere evidenziali», cioè capaci, nella misura in cui siano in grado di organizzarsi tra loro, di formare «un tutto ordinato» che corrisponda alle operazioni prescritte dalle idee a cui i fatti stessi conducono. Le idee a cui si è pervenuti con il ragionamento, che rappresentano il terzo momento della risoluzione, rappresentano possibili soluzioni che vengono verificate, e hanno anch'esse carattere operativo in quanto offrono occasioni per nuove osservazioni, che giungeranno ad un nuovo ordine di fatti, fino a che l'ordine esistente non sia determinato e unificato, cioè fino alla soluzione del problema: «...infine [è necessario] che [l'allievo] abbia opportunità e occasione di saggiare le sue idee per mezzo dell'applicazione, onde chiarirne il significato e scoprirne la validità». Quindi, nella *Logica*: «Soltanto eseguendo operazioni effettive dirette da un'idea cui si è pervenuti col ragionamento, si può ottenere il

¹⁹⁷ *Ibidem*.

¹⁹⁸ J. Dewey, *op. cit.* 1949 (ed. orig. 1938), pp. 166-167.

riordinamento delle condizioni ambientali necessario a produrre una situazione sistemata e unificata.»¹⁹⁹

L'attività di risoluzione dei problemi è, dunque, intrinseca all'educazione del pensiero critico e costituisce un dispositivo guida per la formazione dell'uomo contemporaneo.²⁰⁰ Per questi motivi non solo è una delle attuali competenze chiave di cittadinanza, ma è un importante elemento analizzato dalla Commissione dei Saggi del 2000. «Proporre problemi e situazioni da modellizzare è un'attività che va proposta dai primi anni di scolarità; naturalmente si dovranno alternare momenti di posizione e di risoluzione di problemi con fasi di sistemazione e consolidamento delle conoscenze. [...] É comunque cruciale che l'insegnante utilizzi problemi e situazioni da modellizzare al fine di mobilitare le risorse intellettuali degli allievi contribuendo in tal modo alla loro formazione generale.» La competenza trasversale del "porre problemi e progettare possibili soluzioni" prevede delle abilità, cioè strumentalità operative e concettuali che permettono di maturarla. Sono le stesse abilità che Dewey delinea come tappe del processo risolutivo. «Riconoscere situazioni problematiche e individuare al loro interno dati, noti e non noti, e le relazioni esistenti tra essi; verificarne la risolubilità; stabilire le strategie e le risorse necessarie per la loro soluzione; validare gli esiti delle scelte operate.»²⁰¹

Allo stesso modo, tra le competenze chiave di cittadinanza attualmente valide, quella di risolvere problemi prevede che: si individuino le fonti e le risorse adeguate; si raccolgano e si valutino i dati, si propongano soluzioni; si utilizzino, secondo il tipo di problema, contenuti e metodi delle diverse discipline. Tra le finalità della scuola dell'obbligo riportate nelle Indicazioni per

¹⁹⁹ J. Dewey, *op. cit.* 1949a (ed. orig. 1938), p. 174.

²⁰⁰ L. n.30 del 10/02/2000, Commissione di studio per il programma di riordino dei cicli d'istruzione, *Verso i nuovi curricoli*.

²⁰¹ L. n.30 del 10/02/2000, *op. cit.*

il curriculum, si legge (p.21) «Promuovere i saperi propri di un nuovo umanesimo: la capacità di cogliere gli aspetti essenziali dei problemi; (...) la capacità di valutare i limiti e le possibilità delle conoscenze; la capacità di vivere e di agire in un mondo in continuo cambiamento.» Le impostazioni di metodo che agevolano questa finalità sono quelle che favoriscono l'esplorazione e la scoperta e promuovono la passione per la ricerca di nuove conoscenze. In questa prospettiva, la problematizzazione svolge una funzione insostituibile perché «... sollecita gli alunni a individuare problemi, a sollevare domande, a mettere in discussione le mappe cognitive già elaborate, a trovare piste d'indagine adeguate ai problemi, a cercare soluzioni anche originali attraverso un pensiero divergente e creativo. » ²⁰²

Noam Chomsky. Democrazia e (dis)educazione

Tra gli autori contemporanei, a dimostrarsi convinto – più di altri – che la finalità dell'educazione corrisponda alla formazione di cittadini liberi di vivere in una modalità esistenziale che si fonda su indipendenza e ragione critica, è Noam Chomsky. Fondatore e caposcuola del generativismo, un'interpretazione della linguistica – disciplina cardine della sua produzione scientifica – che intende spiegare le leggi che governano il prodursi del linguaggio²⁰³, Chomsky si rivela uno studioso attento e polemico delle questioni educative. In particolare egli individua la stretta connessione tra educazione e politica relativamente alla sua nazione, gli Stati Uniti, criticando duramente, però, quello che egli definisce il carattere ideologico della scuola americana, e denunciando la retoricità della declinazione democratica dell'educazione.

²⁰² *Indicazioni per il curriculum*, p. 45.

²⁰³ La grammatica generativa di Chomsky si fonda sull'assunto che vi siano delle strutture innate del linguaggio naturale e si oppone alla visione tradizionale della linguistica strutturalista funzionalista secondo cui il linguaggio è solo uno strumento di interazione che viene utilizzato con l'intenzione di stabilire relazioni comunicative.

Chomsky ritiene che l'apparato di indottrinamento costituito dalla scuola sia la fonte dell'omologazione sociale e dell'illusione di partecipazione politica, sostituita invece dalla partecipazione consumistica universale. L'autore fa riferimento alla tradizione illuministica e a quella del liberalismo classico, sottolineando l'importanza dell'educare per creare cittadini liberi e capaci di assegnare valore e significato alle cose, non univocamente come fonte di guadagno, ma come possibilità per ciascuno di sviluppare creatività.²⁰⁴ In questo modo fa propria l'idea di fondo del pensiero progressista anglo-americano di Dewey e Russel, secondo cui l'educazione non è «l'atto di riempire un recipiente» ma «l'aiuto ad un fiore a crescere a suo modo».²⁰⁵

La riflessione di Chomsky si connota come una considerazione politica dalle cifre pedagogiche, in quanto la politica che auspica uno spirito democratico per tutti possiede una potente vocazione educativa. Egli, infatti, difende l'educazione come bene supremo e strumento ineguagliabile nella promozione di una comunità democratica. L'istruzione assume, quindi, un ruolo propedeutico all'educazione perché riguarda le dinamiche di alfabetizzazione, cioè le strutture intrinseche a tutte le situazioni formative funzionali ad attraversare una molteplicità di linguaggi culturali e saperi; l'educazione, invece, richiama ad una formazione di più ampio respiro, che include l'istruzione, e coinvolge l'individuo nella relazione totale con la realtà, facendo leva *in primis* sull'intelligenza e sulla creatività del soggetto attraverso l'elaborazione dell'esperienza. Chomsky insiste sul valore strategico dell'istruzione come metodo per l'affinamento di un pensiero autonomo e critico, perciò funzionale all'esercizio dei diritti di ciascuno. Il tema dell'uguaglianza delle opportunità formative emerge come presupposto di

²⁰⁴ L'autore si riferisce all'idea deweyana secondo cui sia illiberale insegnare ai bambini a portare a compimento un lavoro non in maniera libera ed intelligente ma allo scopo di trarne un guadagno. N. Chomsky, *Democrazia e istruzione*, EDUP, Roma 2004.

²⁰⁵ N. Chomsky, *Democrazia e istruzione*, EDUP, Roma 2004.

un'istruzione democratica che si sostanzia nell'effettiva possibilità per tutti non solo di fruire della scuola - luogo eletto per impossessarsi degli strumenti cognitivi e culturali e comprendere la realtà attraverso l'ipotesi e la verifica di chiavi di lettura -, ma anche come luogo della realizzazione di una società democratica, liberando la mente da quelle che l'autore definisce "ortodossie"²⁰⁶.

Il processo di consapevolezza e di "coscientizzazione" si sviluppa mediante il pensiero critico, cioè la capacità di leggere e interpretare la realtà, comprenderne i sistemi di riferimento per poter orientarsi e compiere le proprie scelte. Chomsky rileva, tuttavia, che quella della scuola di professare un'educazione democratica e di porsi al servizio di una società è solo una dichiarazione di intenti. Rivolge una critica alla scuola come sistema perché per la sua stessa struttura si rende incapace di rappresentare la società e di prefigurare il suo funzionamento, poiché non ammette un esercizio democratico autentico alla base dell'apprendimento. Ritiene, invece, che sia un sistema funzionale alla formazione di soggetti senza intelligenza critica, il quale addomesticando il pensiero inibisce lo sviluppo di personalità attrezzate all'esercizio del metodo critico.²⁰⁷ La liberazione dalle ortodossie deve intendersi come orientamento complessivo del soggetto che lo renda in grado di problematizzare e, quindi, di contrastare le false mitizzazioni dell'efficienza (designata in modo da realizzare solo margini di profitto) che si fonda sul conformismo e sull'asservimento dell'individuo al mercato, anziché di una valorizzazione in termini di risorsa funzionale al benessere collettivo. L'efficienza così intesa ha, invece, trasformato i valori etici in valori economici.

²⁰⁶ Questo tema riguarda in maniera significativa la questione della comunicazione pubblica in cui emerge il ruolo determinante dei mass media. Essi, in forma di sistema, assolvono la funzione di comunicare messaggi e simboli alla popolazione. Propaganda e indottrinamento appaiono strategie efficaci a dissipare un pensiero complesso, attraverso un utilizzo frenetico di slogan.

²⁰⁷ G. Bonetta, *Introduzione*, in N. Chomsky, *La diseducazione*, Armando, Roma 2003.

Per Chomsky l'educazione – sia come ideale sia come esperienza nel sistema scolastico – dovrebbe essere finalizzata a proteggere la qualità della vita dei soggetti, promuovendo la loro facoltà di autodeterminazione. La strategia che propone consiste nello smascherare le forme dell'indottrinamento e della “menzogna” e nell'incoraggiare l'uso di una ragione critica che conduca a scelte effettivamente libere, attraverso la garanzia dell'accesso alle informazioni. Lo sviluppo delle potenzialità deriva, quindi, oltre che dalla dimensione cognitiva, da una dimensione comunicativa, legata appunto alla libertà di espressione e argomentazione. Mettere in comunicazione i soggetti che agiscono nella società e consentire loro un reale accesso alle informazioni rappresenta una condizione indispensabile per aumentare le possibilità di progettare e proporre soluzioni allargando il campo delle alternative possibili e aumentando così le possibilità di dibattito pubblico, che sono poi «la sostanza della democrazia»²⁰⁸.

Una società può definirsi democratica se è percorsa da centri di elaborazione e di diffusione della cultura autonomi e anche divergenti, perché non può esserci democrazia in una società dal pensiero unico. Ma la democrazia costituisce anche l'espressione di un agire concreto, non solo un orizzonte pedagogico, che si manifesta nell'esercizio di pratiche solidali, nella cooperazione, in azioni e contesti attraverso cui si riconoscono pari diritti e pari dignità a tutti. Tale auspicio descritto da Chomsky riprende il concetto deweyano di *formazione integrale* e trova il suo naturale sviluppo all'interno di strutture sociali, politiche, economiche, legandosi inevitabilmente alle dimensioni spazio-temporali e relazionali. Nel tessuto sociale il percorso scolastico è il principale responsabile della cura della democrazia e promuove un *ethos* democratico diffuso, costantemente rinnovato, profondamente interiorizzato come valore e pratica dei cittadini.²⁰⁹

²⁰⁸ S. Rodotà, *La cittadinanza*, in F. Petrangeli (a cura di), *Educare alla cittadinanza: prospettive italiane ed europee*, Biblink, Roma 2003.

²⁰⁹ J. Dewey, *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1992, p. 97.

Il modello della cittadinanza che deriva assume pertanto un valore progettuale che dialoga necessariamente con la formazione. Quest'ultima richiede forme di comunicazione orizzontale fra i cittadini, tese a garantire l'inclusione, e non si risolve nel solo circuito di collegamento tra i diritti individuali e le strutture pubbliche, comprese quelle educative, cioè i luoghi privilegiati di sviluppo e di promozione delle identità e dell'appartenenza. I contesti formativi e educativi devono rispondere ad un diffuso bisogno di democrazia proponendo un'educazione volta al saper vivere responsabilmente e coscientemente ed instaurare rapporti di corresponsabilità e di solidarietà all'interno del contesto classe, scuola, città, nazione. La cittadinanza si mostra come pratica e come principio etico di una formazione che avviene come apprendimento continuo orientato ad un *saper essere* nel mondo, in una cornice i cui assi sono costituiti da responsabilità e solidarietà. La cittadinanza diviene motivo ed obiettivo per apprendere e conoscere, ovvero afferrare i meccanismi di organizzazione della realtà, confrontarsi con un ordine che regola l'incontro con gli altri e accedere a un sistema di punti di riferimento costitutivi di un contesto e delle sue relazioni. Quindi la scuola ha l'onere di riformulare gli interrogativi pressanti in merito agli obiettivi e ai metodi dell'educazione alla cittadinanza.

L'educazione, allora, non è solo strumentalmente necessaria alla democrazia ma fa parte del concetto stesso di democrazia in quanto istanza che connette gli strumenti, i pensieri e i modelli di riferimento permettendo al soggetto di sondarli criticamente per rivederli e riformularli incessantemente. Anche in Chomsky, dunque, educazione e democrazia diventano elementi ontologicamente inscindibili.

La pedagogia implicita di Martha Nussbaum. Capacità e classicità per una educazione alla cittadinanza democratica

La democrazia si realizza *in primis* nell'uguaglianza di opportunità di tutti i cittadini. In ambito scolastico questo principio si traduce con la possibilità che ogni alunno possa conseguire conoscenze culturali adeguate al grado di scolarità raggiunto.²¹⁰ Per questi motivi è sempre più urgente la ricerca di un metodo e di un approccio teorico che definiscano l'acquisizione del sapere in termini di opportunità per la persona. Nonostante la presenza, in molti sistemi statali nel mondo, di modelli di formazione scolastica orientati sempre più verso la crescita economica, il paradigma dello sviluppo umano, a cui la filosofa Martha Nussbaum viene associata, sta attirando l'attenzione internazionale perché si pone come alternativa agli approcci dominanti sia nell'economia dello sviluppo sia nell'ambito delle politiche pubbliche.²¹¹ Elaborato nel contesto della politica e dello sviluppo internazionale, è una concezione comparativa della qualità della vita e, al contempo, una teoria della giustizia sociale di base. Il modello dello sviluppo umano si dispone su un orizzonte democratico perché avere voce nella scelta delle politiche che governano la propria esistenza è l'ingrediente basilare di un'esistenza "umanamente degna", secondo il principio che tutti gli individui possiedono una dignità umana inalienabile che dev'essere rispettata e tutelata da leggi e istituzioni.

La Nussbaum nei suoi contributi analizza, da una lato, le influenze che il sistema educativo ha o può avere sullo sviluppo economico e politico della società, ma dall'altro discute anche i rapporti di influenza che le opinioni dominanti in materia educativa esercitano sulle politiche scolastiche e sulla

²¹⁰ M. Santerini, *La scuola della cittadinanza*, Laterza, Roma-Bari 2010.

²¹¹ Tale approccio è promosso dal movimento intellettuale e pratico della *Human Development and Capabilities Association* (Hdca), costituitasi nel 2004, i cui fondatori sono l'economista Amartya Sen e la filosofa Martha C. Nussbaum. L'associazione pubblica e controlla editorialmente la rivista *Journal of Human Development and Capabilities*.

qualità della vita.²¹² Auspica, quindi, interventi di politica pubblica che offrano ad ogni persona la possibilità di divenire e di fare ciò che è effettivamente alla propria portata.

L'approccio delle capacità dialoga con la formazione perché si prefigge come scopo la definizione di principi educativo-politici che siano a fondamento della gestione pubblica in una nazione che aspiri alla giustizia sociale. Il valore che, secondo la Nussbaum, fa da ponte tra le capacità e l'educazione è la dignità; in ambito educativo l'attenzione alla dignità (ad esempio relativamente a bambini diversamente abili oppure con bisogni educativi speciali) dovrebbe ispirare le scelte politiche a sostegno delle capacità. In questo modo il concetto di dignità si lega anche a quello di capacità di base, cioè qualcosa di inerente alla persona che esige di essere sviluppato. Ma se il potenziale umano può differire da persona a persona, la dignità è fin dall'inizio uguale in tutti gli esseri umani. L'approccio delle capacità punta, quindi, alla protezione di sfere di libertà talmente fondamentali che la loro rimozione renderebbe una vita priva di dignità.

Alla base delle sue riflessioni, la Nussbaum colloca, appunto, concetto di «capacità», cioè l'insieme delle opportunità di scegliere e agire, create dalla combinazione tra abilità personali e contesti situazionali (ambiente politico, sociale ed economico). L'autrice opera una distinzione tra capacità interne, capacità di base e capacità combinate. Le prime sono le caratteristiche di una persona, i tratti personali, le capacità intellettuali ed emotive, gli apprendimenti interiorizzati, in pratica un'evoluzione delle «capacità di base», che invece sono le facoltà innate della persona che rendono possibili lo sviluppo e l'apprendimento successivi. Le capacità interne e quelle di base sono fortemente rilevanti ma rappresentano solo una parte delle «capacità combinate», che la

²¹² Cfr *Coltivare l'umanità*, Carocci, Roma 1997; *Diventare persone*, Il Mulino, Bologna 2001; *Giustizia sociale e dignità umana*, Il Mulino, Bologna 2002, *Non per profitto*, Il Mulino, Bologna 2011, *Creare capacità*, Il Mulino, Bologna 2012.

Nussbaum definisce anche *libertà sostanziali*. Le prime due sono caratteristiche e abilità acquisite o sviluppate tramite l'interazione con l'ambiente sociale, economico, familiare e politico. Ed è quindi compito della società promuovere tali capacità umane attraverso l'istruzione, il sostegno alla cura, in sostanza un sistema educativo efficiente. Le capacità combinate, invece, costituiscono il «funzionamento»²¹³ delle capacità interne di una persona e sono la *summa* di queste ultime con le condizioni socio-politico-economiche in cui possono effettivamente essere espresse. La distinzione tra capacità interne e combinate non sempre è netta, perché in genere si acquisisce, si potenzia o si perde una capacità interna mediante l'opportunità del suo utilizzo. Secondo Martha Nussbaum ciascuno dovrebbe raggiungere una certa soglia di capacità combinate, cioè godere della libertà sostanziale di scegliere e agire. In questa prospettiva l'atteggiamento più consono che ogni società (e nazione) dovrebbe dimostrare è sostenere non chi abbia le migliori doti innate ma chi ha più bisogno di aiuto. La capacità è importante per il modo in cui produce funzionamento e sarebbe inutile se non fosse mai attuata oppure se non fosse direzionata verso uno scopo; ma ha anche valore in sé perché promuovere capacità significa promuovere sfere di libertà.²¹⁴

²¹³ Il funzionamento è la realizzazione attiva di una o più capacità. Sottintende, quindi, un «fare», un «compire», ma anche un «essere»; dal punto di vista politico generale sono le capacità, e non i funzionamenti, a dover essere promosse e favorite. A meno che ciò non riguardi l'infanzia più da vicino: in questi casi è necessario esigere la garanzia di un certi funzionamenti per loro, che sono il preludio alle capacità adulte. Le capacità di scelta dei bambini, infatti, sono immature; l'istruzione come funzionamento è il fattore essenziale per lo sviluppo di una vasta gamma di capacità negli adulti tanto che è giustificabile renderla obbligatoria per i bambini, proprio – appunto – per la grande apertura di capacità nella vita. Cfr *Creare capacità*, pp. 145-150.

²¹⁴ Secondo l'autrice le capacità e le sfere su cui un buon ordinamento politico deve lavorare sono dieci (vita, salute fisica, integrità fisica, sensi immaginazione e pensiero, ragion pratica, appartenenza, altre specie, gioco, controllo del proprio ambiente-politico e materiale). Inoltre il rispetto della dignità umana richiede che i cittadini raggiungano un alto livello in tutte. In particolare poi due capacità svolgono un ruolo strutturale, perché organizzano e pervadono le altre. La ragion pratica, cioè la possibilità di progettare la propria vita che è opportunità di scelta e di ordinamento dei funzionamenti che corrispondono alle altre capacità; la seconda è l'appartenenza, cioè

Martha Nussbaum interpreta, dunque, le capacità come lo spazio più idoneo all'interno del quale è possibile valutare la qualità della vita. Il suo pensiero, che privilegia l'idea di pluralità e non riducibilità, è incentrato sulla «scelta», e «punta al rispetto del potere di definizione di sé delle persone».²¹⁵ L'approccio delle capacità è pluralista rispetto al *valore*, perché ritiene che le acquisizioni di capacità centrali delle persone siano differenti per qualità, non soltanto per quantità, e che non sia possibile ridurle, a meno di distorsioni, a un'unica scala numerica.²¹⁶ L'approccio è, però, anche *valutativo* ed *etico* perché si chiede quali tra le capacità umane siano davvero importanti e quindi degne di essere alimentate e favorite da una società «minimamente giusta». Se una nazione intende promuovere una democrazia tesa a garantire ad ognuno le giuste opportunità di vita, libertà e ricerca della felicità, avrà bisogno di sviluppare nei cittadini delle capacità (o opportunità) essenziali. La Nussbaum ne individua alcune, come l'opportunità di ragionare e riflettere su problemi politici, esaminando confrontando discutendo; riconoscere nei concittadini persone con pari diritti; preoccuparsi per la vita degli altri, cogliere le politiche significative affinché tutti colgano opportunità di esperienze; raffigurarsi la varietà dei problemi della vita umana, a partire dalla condizione dell'infanzia, fino ai rapporti familiari, alla questione delle malattie e della morte, tenendo in considerazione un ampio spettro di storie personali, non solo le quantificazioni statistiche; giudicare gli uomini politici criticamente, sulla base della

il rispetto della persona come essere sociale. Essa organizza le capacità facendo in modo che la deliberazione sulle politiche pubbliche sia un'occasione sociale in cui i rapporti di vario genere svolgano una funzione strutturante.

Altri concetti correlati di particolare interesse: sicurezza della capacità; svantaggio corrosivo; funzionamento fecondo. A quest'ultimo è riconducibile l'operato dei sistemi di istruzione e formazione, perché aprono ad opportunità di vari tipi e a vari livelli.

Cfr, *Creare capacità*, Il Mulino, Bologna 2012.

²¹⁵ Ivi, p. 26.

²¹⁶ Questa linea di pensiero è sviluppata parallelamente con Amartya Sen. Anch'egli identifica nella capacità il criterio più adeguato di confronto ai fini della valutazione della qualità della vita. Cfr A. Sen, *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano 2000.

consapevolezza delle reali possibilità a loro disposizione; vedere la propria nazione come parte di un ordine mondiale complesso, in cui le problematiche richiedono una discussione transnazionale per la loro soluzione.²¹⁷

Un sistema scolastico nel mondo di oggi non può badare solo ad una alfabetizzazione di base e a far crescere il prodotto interno lordo, «posto che ci riesca».²¹⁸ L'ossessione della crescita economica sta portando a cambiamenti nei programmi di studio e nel sistema dei finanziamenti che li supporta. Produrre crescita economica non significa produrre democrazia, né produrre una popolazione impegnata in seno alla quale le opportunità di una buona vita siano alla portata di tutte le classi sociali; «un sistema scolastico non può concentrarsi solo su quelle materie che sembrano in più diretto rapporto con la crescita economica». La Nussbaum riporta l'esempio dello studio della storia, in cui gli insegnanti/educatori votati alla crescita economica prediligono una versione dei contenuti disciplinari che enfatizzano, ad esempio, l'aspirazione nazionale e il desiderio di ricchezza come paradigmi di azione umana altamente positivi. Questo perché lo studio di una storia che tenga conto delle ingiustizie di classe, casta, genere, appartenenza etnico-religiosa, etc. condurrebbe a una riflessione critica sulla nascita e sulle conseguenze dei nazionalismi, ma anche su tematiche urgenti e planetarie quali la povertà e la sostenibilità globale.

L'istruzione, invece, incidendo in modo significativo sullo sviluppo della personalità dei bambini, dovrebbe preparare tutti i soggetti a prendere parte attiva alla discussione su tali problematiche, e ad autoconsiderarsi «cittadini del mondo».²¹⁹ Scuole università di tutto il mondo hanno il compito urgente e prioritario di sviluppare negli studenti la capacità di vedere se stessi come membri di una nazione eterogenea e di un mondo ancor più eterogeneo, di

²¹⁷ Cfr M. C. Nussbaum, *op. cit.*, 2011.

²¹⁸ T. De Mauro, *Introduzione*, in M. C. Nussbaum, *op. cit.*, 2011.

²¹⁹ M. C. Nussbaum, *op. cit.*, 1997.

comprendere la storia e il carattere dei differenti gruppi che lo abitano. L'istruzione dovrebbe essere finalizzata allo sviluppo di una cittadinanza globale fin dai primi anni attraverso quelle che la Nussbaum definisce «lezioni di umiltà culturale».²²⁰ La riflessione sul funzionamento dell'economia globalizzata, la comprensione di differenti tradizioni etnico-religiose, la decostruzione degli stereotipi, l'apprendimento di una lingua straniera per confrontarsi con la concezione del mondo di altri gruppi, sono tutti strumenti per lo sviluppo della cittadinanza democratica. Così come lo sono l'insegnamento e la narrazione storica a partire dai dati disponibili, la selezione e la valutazione delle testimonianze, la discussione in classe alimentata da uno spirito critico.²²¹ La *lectio* di Dewey è presente anche qui, quando la Nussbaum asserisce che l'insegnamento deve promuovere un confronto adeguato sui problemi concreti del presente.²²²

La cittadinanza democratica richiede la capacità di valutare i dati storici, di utilizzare e pensare criticamente i principi economici, di riconoscere la giustizia sociale, di apprezzare la complessità delle grandi religioni mondiali. Ma la comprensione storica ed economica del mondo dovrà essere umanistica e critica per risultare utile alla formazione dei cittadini del mondo consapevoli. L'autrice ritiene opportuno che il metodo critico vada *infuso* nella pedagogia degli insegnamenti di tutte le materie affinché gli studenti possano abituarsi ad indagare, a giudicare i dati ottenuti, a scrivere resoconti con ragionamenti ben strutturati e valutare quelli proposti loro in altre forme e in altri testi. Al centro

²²⁰ M. C. Nussbaum, *op. cit.*, 2011, p. 105.

²²¹ Per esempio quando si studia la storia o l'economia di un paese, far emergere le riflessioni sulle differenze di potere e di opportunità, sul ruolo delle donne e delle minoranze, sui meriti e sui difetti delle diverse strutture di organizzazione politica.

²²² La N. in particolare fa riferimento alla Laboratory School di Dewey in cui anche ai bambini più piccoli veniva insegnato ad interessarsi del modo in cui sono prodotti gli oggetti di uso quotidiano traendo insegnamenti significativi da impiegare nella quotidianità. «Imparando la tessitura essi apprendevano la provenienza dei materiali, come erano prodotti e quale catena di lavoro e di scambio li portava fino nella loro aula. Questo processo li conduceva lontano da casa» (M. C. Nussbaum, *op. cit.*, 2011, p.101).

della sua proposta educativa pone il recupero della classicità, intesa come presenza e conoscenza del passato, per l'acquisizione di una visione e di una coscienza storica necessarie alla formazione intellettuale e civile delle giovani persone nel mondo d'oggi.

In particolare la Nussbaum si sofferma sul *metodo socratico* come pratica sociale e come mezzo per incoraggiare la presa di posizione attiva di ciascuno promuovendo una cultura della responsabilità. Il metodo socratico è importante per tutte le democrazie, e ancor più per quelle società che si confrontano costantemente con la presenza di persone diverse per etnia, religione, etc. La Nussbaum individua una componente socratica nelle idee di pensatori d'Europa, Nord America e India che a partire dal XVIII secolo hanno cominciato a staccarsi dal modello di istruzione come apprendimento meccanico e a sperimentare situazioni didattiche in cui il bambino fosse protagonista attivo e critico della propria crescita. Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Alcott, Mann, Montessori, secondo la Nussbaum reagiscono al torpore delle scuole esistenti, convinti che l'apprendimento meccanico e la passività dello studente non siano un bene per la cittadinanza e la vita. Ritiene, infatti, che in ciascuno degli autori l'elemento socratico sia assolutamente presente, in quanto prevedono che il maestro non si ponga come fonte di verità ma si limiti a domandare e verificare, mentre il bambino impara ad analizzare la realtà in modo autonomo.

L'indagine socratica, per la filosofa, non è più soltanto un'espressione intellettuale, bensì un aspetto dell'impegno pratico, una presa di posizione sui problemi della vita reale. Nelle scuole ogni studente dovrebbe essere trattato come un individuo da cui ci si aspetta che possa esprimere se stesso in un contributo attivo e creativo alla discussione in classe. Il metodo è, dunque, un modo di relazionarsi con gli altri perché gli allievi apprendono il senso della cittadinanza condividendo progetti e risolvendo insieme problemi, in uno

spirito rispettoso e critico. Il socratismo non è una tecnica solipsistica ma una forma di vita condivisa alla ricerca della comprensione dei problemi del mondo reale e di progetti su cui lavorare concretamente, sotto la guida degli insegnanti ma senza alcuna imposizione di autorità dall'alto. L'interrogarsi socratico nasce da eventi concreti che i bambini sono indotti ad affrontare; attraverso la loro attività sociale essi modellano e apprendono la cittadinanza. Dialogare in termini socratici richiede la capacità di comprendere le posizioni altrui dall'interno.

Al fine di formare intelligenze di cittadini democratici e consapevoli dei diritti propri e di tutti gli esseri umani l'istruzione deve, dunque, collocarsi nel più ampio orizzonte critico che la conoscenza dei classici e l'educazione filosofica e letteraria possono dare. Le ragioni educative di una formazione alla conoscenza geo-storica non cronachistica, ma di taglio antropologico e critico, e le ragioni di una presenza dei classici alla radice la nostra cultura, portatori eccellenti di visioni diverse del mondo, risiedono nella possibilità di costituire come asse portante delle scuole la conoscenza e la comprensione dell'altro, del «lontano nel tempo e nello spazio».²²³

Una democrazia sostanziale, che rimuova gli ostacoli all'effettiva partecipazione responsabile alle scelte della società globale, ha bisogno di questi cittadini e di una scuola che "apra" le menti. Nei paesi con redditi elevati la scuola sfida «l'instupidimento indotto dalle società consumistiche e le esplosioni di violenza e rabbia di giovani frustrati, di fronte a inediti sviluppi dei saperi e delle domande di nuove competenze». La Nussbaum insiste inevitabilmente sulla necessità di politiche di investimento che migliorino le condizioni in cui le scuole operano perché esse agiscano in maniera più positiva sullo sviluppo. Nota che le nazioni, invece, sembrano sempre più attratte dall'idea del profitto e i loro sistemi scolastici tendono a tralasciare quei saperi

²²³ M. C. Nussbaum, *op. cit.*, 2011, p.11.

che sono indispensabili a mantenere viva la democrazia. E se questa tendenza si protrarrà i paesi di tutto il mondo ben presto produrranno generazioni di «docili macchine» anziché cittadini a pieno titolo in grado di pensare da sé, criticare la tradizione e comprendere il significato delle esigenze altrui. «Nel vortice della concorrenza rischiano di sparire alcune capacità essenziali per la salute di qualsiasi democrazia e per la creazione di una cultura mondiale in grado di affrontare con competenza i problemi più urgenti del pianeta». Tali capacità, che la Nussbaum associa agli studi umanistici e artistici, sono la capacità di pensare criticamente, la capacità di trascendere dai localismi e affrontare i problemi mondiali, la capacità di raffigurarsi simpateticamente la categoria dell'altro.²²⁴ Tutte le discipline possono essere permeate da uno spirito umanistico, che si manifesta attraverso la sfida dell'immaginazione, la vicinanza empatica alle esperienze umane più varie, la comprensione della complessità del mondo in cui viviamo.

La Nussbaum ritiene che la tradizione formativa statunitense rifiuti l'assimilazione all'approccio orientato alla pura crescita economica e pertanto pone l'accento sulla partecipazione attiva del bambino alla ricerca e alla problematizzazione. Al contrario di Chomsky, pone l'enfasi su aspetti positivi del modello di istruzione americano, abbastanza solido dal punto di vista della cultura umanistica, mentre oggetto delle sue critiche sarà quello indiano. Nelle scuole degli Stati Uniti c'è un'attenzione mirata a sviluppare capacità di interazione politica corrette attraverso lo studio e la pratica del modello di ragionamento socratico, discutendo in classe e componendo testi scritti per interiorizzare e padroneggiare quanto imparato. La tradizione progressista europea, secondo cui la pedagogia dell'acculturamento forzato a base di nozioni può essere soppiantata da un modello di apprendimento incentrato sul

²²⁴ M.C. Nussbaum, *Citizens of the world. A classical defense of reform in liberal education*, Harvard University Press, Cambridge 1997.

metodo socratico, incontra le politiche educative statunitensi nel progetto pedagogico di Matthew Lipman e la sua *"Philosophy for Children"*. Egli parte dalla convinzione che i bambini piccoli siano esseri curiosi e attivi, le cui capacità di interrogarsi e indagare andrebbero rispettate e ulteriormente sviluppate. Ciò dimostra che l'aspirazione a rendere socratiche le scuole non è utopistica ma è alla portata di qualsiasi comunità che rispetti l'intelligenza dei suoi giovani e le esigenze di una democrazia vitale. Le democrazie di tutto il mondo, invece, sembrano sottovalutare e trascurare i saperi e le capacità di cui abbiamo bisogno per mantenere vitale, rispettosa e responsabile la democrazia stessa.

CAPITOLO QUARTO

CITTADINANZA, APPRENDIMENTI E VALUTAZIONE.

ITALIA ED EUROPA.

Dalle “competenze di cittadinanza” alla cittadinanza democratica come competenza

L'educazione alla cittadinanza integrata, intesa come la capacità di progettare a più dimensioni – cognitive (conoscere, concettualizzare, pensare criticamente, operare un giudizio, ...) affettive (fare esperienza, attribuire significati, apprezzare valori,...) e deliberative (compiere scelte e agire per uno scopo prefissato) – costituisce una delle sfide più importanti per la scuola.

In primo luogo la scuola dovrebbe stabilire se la cultura civica debba essere considerata come un oggetto autonomo, il cui insegnamento presenta uno statuto specifico ed è scandito da un monte-ore settimanale, oppure come dimensione associata a una o più discipline, in particolare la storia, le scienze sociali, il diritto e debba essere integrata nelle reti dell'interdisciplinarietà. Oppure se possa costituire una dimensione trasversale come tematica educativa presente in tutto il *curriculum*, nella vita della scuola, nelle procedure democratiche di partecipazione in classe, nelle regole, nel clima in aula. Il problema potrebbe risiedere proprio nel fatto che tali possibilità siano alternative tra loro. «La difficoltà maggiore consiste proprio nell'individuare quale sia la sostanza della cittadinanza dal punto di vista epistemologico e quali siano i principali organizzatori del curriculum»²²⁵.

La cittadinanza vive e si esprime anche e forse soprattutto nel piano informale, del non-dichiarato, dell'apprendimento implicito. Questo «curricolo

²²⁵ M. Santerini, *La scuola della cittadinanza*, Laterza, Roma-Bari, 2010, p.27

nascosto» è quella parte di apprendimento non programmata esplicitamente dall'istituzione scolastica. In esso il processo di insegnamento-apprendimento si concretizza attraverso una trasposizione didattica che dipende dal contesto e dai soggetti coinvolti. Il curriculum nascosto comprende il *non-pensato*, cioè le scelte didattiche e comunicative inconsapevoli che derivano dall'esperienza o da abitudini pregresse; il *non-saputo*, cioè la dimensione inconscia che inerisce l'aspetto relazionale e che proietta la personalità dell'insegnante nei suoi atteggiamenti; il *non-detto*, cioè gli aspetti del percorso formativo che sono omessi in relazione alla cultura professionale del docente. Nel campo dell'educazione alla cittadinanza, quindi, il curriculum nascosto assume particolare rilievo formativo perché la socializzazione, il clima della classe, le relazioni educative, il rapporto con il territorio, possono essere vissuti attraverso aspetti morali espliciti, ma anche impliciti. Integrare il curriculum nascosto significa rendere trasparenti ed espliciti gli aspetti indicati, anche attraverso pratiche autoriflessive dell'insegnante.

L'educazione alla cittadinanza riguarda la possibilità di rendere *competenti*, cioè capaci di leggere, analizzare e interpretare situazioni complesse, il maggior numero di persone.²²⁶ La cittadinanza del passato basata sull'appartenenza e sulla fedeltà alla nazione richiedeva l'acquisizione di conoscenze e norme; oggi la cittadinanza democratica, attiva, libera non è conciliabile con un modello scolastico che la trasmetta come un sapere, perché si configura maggiormente come un *essere* e un *fare*. Per la cittadinanza, dunque, è necessaria ma non sufficiente la sola dimensione razionale e cognitiva. Esercitare e praticare la cittadinanza significa padroneggiare competenze emancipatrici²²⁷, di cui si possono rintracciare tre modelli, che generano

²²⁶ A. Cegolon, *Competenza. Dalla performance alla persona competente*, Rubettino, Soveria Mannelli 2008.

²²⁷ O. Reboul, *Apprendimento, insegnamento e competenza. Per una nuova filosofia dell'educazione*, Armando, Roma 1988

altrettante sfere della cittadinanza: competenze legate al sapere e al saper pensare, che creano una cittadinanza riflessiva; competenze che creano una cittadinanza vissuta, che riguardano la capacità di interiorizzare regole ed accrescere la sensibilità ai valori democratici e ai diritti umani; le competenze di tipo decisionale e partecipativo, che costruiscono una cittadinanza deliberativa perché il loro sviluppo permette la capacità di assunzione delle responsabilità in situazioni complesse.

Nel primo tipo, si parte dal presupposto che l'apprendimento di concetti permetta una ristrutturazione delle proprie rappresentazioni e una costruzione attiva e dinamica delle informazioni con cui il soggetto entra in contatto. Le conoscenze che ineriscono la democrazia (idee di giustizia, uguaglianza, tolleranza, solidarietà, etc.) saranno successivamente integrate in schemi d'azione, cioè rientreranno in un quadro di interpretazioni per essere interiorizzate. In questo modo non solo si comprende il funzionamento dell'istituzione ma anche la dinamica del processo civico-politico e ci si pone in modo personale e riflessivo, quindi competente e critico, rispetto ad esso. L'esercizio di costruzione di concetti e categorie permette di confrontare e comprendere principi, metodi e obiettivi lavorando sul senso delle parole e consentendo anche l'esercizio della meta-cognizione sui concetti e sulle scelte, al fine di identificare, analizzare, confrontare e utilizzare i criteri fondanti delle decisioni. Questo approccio considera l'educazione alla cittadinanza proprio come la prassi democratica che produce decisioni, in un percorso che, appunto, inizia dalla comprensione di concetti come diritti, democrazia, giustizia, uguaglianza, cultura, nazione, economia fino a questioni etiche, sociali, giuridiche politiche, attraverso cui aprire la discussione e l'argomentazione. Il progetto educativo che scaturisce da questa impostazione, dovrebbe affiancare la conoscenza alla riflessività e alla pratica sociale.

Il secondo tipo di competenze (e di cittadinanza) possibili sono connesse all'impegno morale nella costruzione attiva di un sistema sociale equo e solidale e nella difesa motivata della propria posizione. L'aspetto etico della cittadinanza comprende dimensioni cognitive, come la trasmissione di regole, e dimensioni emotivo-soggettive come la fiducia, l'accoglienza, la condivisione. Dal punto di vista dell'educazione alla cittadinanza è importante utilizzare tutte le attività educative che non solo facciano progredire i ragionamenti morali ma spingano anche ad un reale interessamento verso l'altro. Le norme socio-morali che si costruiscono, ad esempio, utilizzando la conversazione, il dialogo e la narrazione danno luogo a competenze di cittadinanza che sempre più raffinate, fino al livello della dimensione deliberativa e partecipativa della cittadinanza.

In questo terzo tipo si sviluppa l'esercizio diretto della democrazia attraverso un approccio dialogico alla realtà.²²⁸ Secondo questo modello il quadro formativo più adatto a una società plurale è quello in cui si favorisce la comunicazione; in tal senso, la scuola può incidere in maniera significativa ed unica sulla competenza argomentativa, alla base della cittadinanza attiva, perché il contesto scolastico facilita la costruzione di giudizi e contemporaneamente il linguaggio veicolare struttura i concetti e permette la formulazione di rappresentazioni mentali. Il soggetto che discute, infatti, problematizza, formula ipotesi e pratica un esercizio argomentativo che non implica solo le abilità procedurali del dibattere, ma diviene strumento per deliberare e agire su interessi collettivi. Lo spazio della scuola è luogo in cui lo scambio di esperienze, nelle quali l'insegnante ha un ruolo di mediazione, fa della comunità una «comunità di ricerca»²²⁹ perché attraverso l'organizzazione scolastica e le attività didattiche l'alunno viene stimolato a problematizzare e ad avere un atteggiamento di ricerca e di esplorazione (dimensione cognitivo-

²²⁸J. Habermas, *L'inclusione dell'altro. Studi di teoria politica*, Feltrinelli, Milano 1998

²²⁹J. Dewey, *Il mio credo pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze 1982

culturale), ma anche ad agire e sperimentare relazioni sociali autentiche (dimensione affettiva e socio-culturale).²³⁰

Quale cittadinanza in Europa

Lo sviluppo di forme di cittadinanza attive è parte integrante della Strategia di Lisbona volta a promuovere e rafforzare la coesione sociale nell'area dell'Unione Europea. La cittadinanza attiva viene intesa, a livello comunitario, in una accezione molto ampia, che non si limita alla sola sfera della vita politica, ma include le forme di partecipazione alla vita della società civile e della comunità nel rispetto di alcuni valori fondamentali (diritti umani, democrazia, rispetto per le differenze culturali) che caratterizzano la partecipazione dei cittadini in senso democratico. In particolare, il Consiglio d'Europa utilizza la denominazione «cittadinanza democratica» perché si presuppone che il civismo si eserciti in un contesto sociale e politico di libertà di scelta e partecipazione da parte dei membri. Questo approccio ritiene che l'educazione alla cittadinanza possa esistere solo nei regimi democratici. Cittadinanza e democrazia appaiono così inseparabili.

Questa prospettiva valorizza, pertanto, l'impegno civico sia attraverso le forme convenzionali di democrazia rappresentativa e nelle organizzazioni politiche sia nella disponibilità a impegnarsi in forme meno convenzionali di partecipazione che si concretizzano nella adesione a organizzazioni non governative, ad attività di volontariato, a manifestazioni su tematiche specifiche di interesse collettivo, sia a livello nazionale che a livello locale. L'Europa

²³⁰ In questa direzione sono molto diffusi nelle scuole approcci che si basano su un modello cooperativo dell'apprendimento, che implica un cambiamento personale nonché un distacco da scelte individualistiche, differente dal modello collaborativo, che riguarda invece la mera esecuzione collettiva di un compito. Esempi a riguardo sono l'approccio del *Cooperative Learning* di Robert Slavin (1983), il metodo *Jigsaw* di Elliot Aronson, il metodo *Group Investigation* di Yael e Shlomo Sharan (1998), le *Communities of Learners* di Ann Leslie Brown e Joseph Campione (1994).

definisce la cittadinanza «un elemento fondamentale per rafforzare non solo la lotta contro il razzismo, la xenofobia e l'intolleranza, ma anche la coesione e lo sviluppo della democrazia».²³¹

Tra i percorsi creati a questo scopo risultano interessanti progetti come *Active citizenship for democracy* (2004), "Istruzione e formazione 2010", "Istruzione e formazione 2020" e il progetto *International Civic and Citizenship Studies* (ICCS, 2009).

Nell'ambito del primo progetto, coordinato dal *Centre for Research on Lifelong Learning* (CRELL) della Commissione Europea, si definisce la cittadinanza attiva come «la partecipazione alla società civile, alla vita della comunità e alla vita politica, caratterizzata dal rispetto reciproco e dalla nonviolenza e in accordo con i principi e i diritti umani e della democrazia» e si individuano quattro dimensioni della cittadinanza. La cittadinanza politica, cioè la partecipazione dei cittadini ai processi decisionali in direzione verticale a partire dal livello locale, regionale, nazionale, europeo; la cittadinanza sociale, che si sviluppa in orizzontale e si riferisce alle relazioni tra i cittadini a livello di società civile; la cittadinanza culturale, che riguarda la consapevolezza dei cittadini riguardo la condivisione di un comune patrimonio culturale e dello sviluppo di una propria identità all'interno di una società multiculturale; infine la cittadinanza economica, che si riferisce alle relazioni tra i cittadini anche in quanto produttori e consumatori.

Il livello di maturità civile dei cittadini sembra essere correlato al livello di istruzione della popolazione adulta.²³² Il livello culturale di una popolazione è un fattore che, quindi, non solo concorre a determinare la qualità della vita e

²³¹ Decisione n.1904/2006/CE del Parlamento europeo e del Consiglio del 12 dicembre 2006, art.5. Cfr anche la Decisione del Consiglio 200/100/CE del 26 gennaio 2004 che istituisce un programma d'azione comunitario per le promozione della cittadinanza europea attiva (partecipazione civica).

²³² Associazione Trelle, *Scuola italiana, scuola europea? Dati e confronti*, Quaderno n. 1 maggio 2002.

delle istituzioni democratiche di un Paese ma condiziona anche la riuscita scolastica dei giovani.²³³ Alcune ricerche promosse da organismi internazionali come l'OCSE (Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico) hanno infatti dimostrato l'impatto del livello di istruzione dei genitori sui risultati scolastici dei figli, anche se alcuni sistemi scolastici riescono a moderare questa relazione più di altri.²³⁴ Accanto all'analfabetismo originario, caratterizzato dall'assenza di strumenti tecnici di lettura e scrittura, emerge, infatti, un nuovo fenomeno di analfabetismo caratterizzato da una competenza alfabetica funzionale insufficiente da parte di individui che comunque hanno fruito dell'istruzione scolastica. Un terzo della popolazione italiana è in condizione di alto rischio alfabetico, cioè non riesce a servirsi del linguaggio scritto per comprendere, utilizzare o esprimersi in forma scritta, mentre un altro terzo italiana è in condizione di medio rischio alfabetico, cioè possiede un patrimonio di competenze di base non sufficiente per svolgere un ruolo attivo e consapevole nella società. Inoltre l'affermarsi di una cultura orale e iconica basata su mezzi di comunicazione contribuisce a spiegare l'emergere di questa nuova forma di analfabetismo.²³⁵

Per questi motivi l'obiettivo strategico di fondo dell'Unione Europea è dotare ogni cittadino, fin dai primi anni dell'apprendimento, di atteggiamenti e di motivazioni che lo stimolino a continuare ad apprendere lungo il corso della vita (*lifelong learning*). Il Libro Bianco della Commissione Europea (1995)

²³³ T. De Mauro, A. Morrone, *Livelli di partecipazione alla vita della cultura in Italia*, Fondazione Mondo Digitale, Roma 2008.

²³⁴ OECD, *Knowledge and Skills for Life. First results from PISA 2000*, OECD, Paris, 2001b. In Italia ai livelli di istruzione relativamente bassi della popolazione adulta corrispondono livelli alti di rischio alfabetico. Le rilevazioni sulle competenze alfabetiche degli adulti, condotte in Italia dal CEDE nell'ambito delle indagini internazionali OCSE, dimostrano che il 5 per cento della popolazione adulta (16-65anni) non supera le prove che definiscono la soglia del livello più basso della competenza alfabetica ed è dunque da considerarsi "analfabeta funzionale". Cfr V. Gallina (a cura di), *La competenza alfabetica della popolazione. Una ricerca sulla cultura della popolazione*, CEDE-FrancoAngeli, 2000.

²³⁵ V. Gallina (a cura di), *op.cit.*

auspica la realizzazione di una società dell'apprendimento continuo (*learning society*).²³⁶ Il Consiglio, a tal fine, aveva definito tre obiettivi strategici, poi suddivisi in tredici sotto-obiettivi concreti, per il 2010, cioè migliorare la qualità e l'efficacia dei sistemi di istruzione e di formazione nell'Unione europea; facilitare l'accesso di tutti ai sistemi di istruzione e di formazione; aprire i sistemi di istruzione e formazione al mondo esterno.²³⁷

Il programma di lavoro nato alle soglie del nuovo millennio e denominato "Istruzione e formazione 2010", invece, fissava i temi chiave da affrontare per realizzare gli obiettivi concordati e il monitoraggio, comprendente gli indicatori per la misurazione dei progressi compiuti e l'elenco delle tematiche più adeguate allo scambio di buone pratiche. Il programma partiva da una premessa generale molto importante: «Le finalità che la società europea attribuisce all'istruzione e alla formazione vanno al di là della semplice preparazione alla vita professionale, specie per quanto riguarda la crescita individuale per una vita migliore e lo sviluppo di una cittadinanza attiva nelle società democratiche. [...] L'istruzione e la formazione sono più di semplici strumenti finalizzati all'occupabilità [...]. Il Consiglio e la Commissione chiedono che il settore dell'istruzione e della formazione sia ora esplicitamente riconosciuto come sfera prioritaria fondamentale della Strategia di Lisbona. Si farebbe così passare un messaggio chiaro, ossia che per quanto le politiche in altri settori possano essere efficaci, l'Unione europea potrà divenire la

²³⁶ Ivi

²³⁷ Vi sono tuttavia altre iniziative della Commissione Europea nel campo della cittadinanza attiva. Nel 2006 ha, infatti, promosso il programma "L'Europa per i cittadini" (2007-2013). Il programma si articola in diverse tappe (Azione 1: Cittadini attivi per l'Europa; Azione 2: Società civile attiva in Europa; Azione 3: Insieme per l'Europa; Azione 4: Memoria europea attiva). La maggior parte delle azioni previste dal programma avviene sotto la guida dell'EACEA (*Education, Audiovisual and Culture Executive Agency*). È stato creato, inoltre, un portale telematico su iniziativa della Commissione Europea, il cui scopo principale è offrire ai destinatari, cioè giovani tra i 15 e i 25 anni, un accesso rapido all'informazione europea. L'obiettivo finale del portale è di accrescere la loro partecipazione alla vita pubblica e contribuire allo sviluppo della cittadinanza attiva.

principale economia della conoscenza al mondo soltanto grazie al contributo essenziale dell'istruzione e della formazione come fattori di crescita economica, innovazione, occupabilità sostenibile e coesione sociale».²³⁸

Il nuovo quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione per il periodo 2010-2020 definisce quattro obiettivi strategici cioè fare in modo che l'istruzione e la formazione lungo l'arco della vita e la mobilità divengano una realtà: migliorare la qualità e l'efficacia dell'istruzione e della formazione; promuovere l'equità, la coesione sociale e la cittadinanza attiva; incoraggiare la creatività e l'innovazione, ivi compreso lo spirito imprenditoriale, a tutti i livelli dell'istruzione e della formazione.²³⁹

Il progetto ICCS costituisce, invece, la terza indagine internazionale sull'educazione civica e alla cittadinanza – dopo *Study of Civic Education* (1975) e CIVED (1999) – e ha elaborato un modello di valutazione basato sull'idea che lo sviluppo e l'interiorizzazione dei valori civici sia «il risultato dell'insieme complesso di relazioni sociali che i giovani sviluppano all'interno della loro vita scolastica e nella comunità sociale e politica di cui fanno parte. [...] L'insegnamento esplicito dei diritti e dei doveri è considerato fattore importante ed ineludibile per la formazione civica ma si riconosce e si sottolinea l'influenza determinante dell'esperienza di vita quotidiana dei giovani fuori della scuola ma anche nella scuola, a cominciare dal clima e dalla sua cultura, dalla sua capacità di veicolare regole ma anche atteggiamenti e comportamenti democratici, di predisporre strutture organizzative e di utilizzare pratiche

²³⁸ Consiglio dell'Unione Europea, *Relazione congiunta del Consiglio e della Commissione sull'attuazione del programma "Istruzione e formazione 2010"*, Bruxelles 2008

²³⁹ Commissione Europea, *Progress towards the Lisbon Objectives in Education and Training*, Lussemburgo 2009

didattiche mirate allo sviluppo e all'esercizio di abilità essenziali per la partecipazione democratica».²⁴⁰

La valutazione come momento riflessivo. Strumenti e finalità

La progettazione didattica orientata a far maturare negli alunni competenze civiche tramite gli apprendimenti è fortemente influenzata da istanze connesse al processo di autonomia scolastica e al consolidamento delle responsabilità del corpo docente e della comunità scolastica in generale. La scuola è chiamata a motivare i suoi orientamenti educativi ed organizzativi, perché sono legati sia al contesto sociale entro cui opera sia al sistema di istruzione e formazione di cui fa parte. Tali influenze si ripercuotono anche sul versante della valutazione formativa dell'agire scolastico. In questo ambito specifico, il concetto di valutazione ha la doppia valenza di rilevazione degli apprendimenti in termini di abilità e conoscenze, ma assume anche il significato più ampio di monitoraggio della qualità del servizio scolastico a livello centrale e locale, per accompagnare i conseguenti interventi di miglioramento e riorganizzazione.

Nel primo caso il processo di valutazione serve a mettere in evidenza l'*iter* mediante il quale ogni alunno struttura il proprio apprendimento;²⁴¹ è un processo significativo quando prepara ad affrontare situazioni non note ed utilizzare strumenti cognitivi e metacognitivi utili nella vita reale e trasferibili.²⁴² Il soggetto valutato, infatti, utilizza la propria capacità di giudizio

²⁴⁰ IEA, *Indagine Internazionale sull'educazione civica e alla cittadinanza. Quadro di riferimento*, Tecnodid, Napoli 2010 (tit. orig., *International Civic and Citizenship Education Study Assessment Framework*, trad. it. curata dall'INVALSI)

²⁴¹ Rispetto alla prima legge (517) che nel 1977 l'aveva introdotta come prassi obbligatoria insieme alla programmazione didattica, la valutazione in Italia ha subito un'evoluzione normativa, che ha gradualmente affermato la funzione regolativa di questo momento del processo di insegnamento-apprendimento.

²⁴² G. Domenici, *Manuale della valutazione scolastica*, Laterza, Roma-Bari 1993.

e creatività per la costruzione di procedure che concorrono a scoprire i fondamenti epistemologici delle discipline. In tal senso le rilevazioni raccolgono informazioni non solo sulle conoscenze ma soprattutto sulle capacità di pensare criticamente, strutturare problemi, costruire possibili itinerari risolutivi, lavorare in gruppo. La valutazione è quindi funzionale alla formazione nella misura in cui permette all'alunno di maturare nuove acquisizioni e scoprire nuovi schemi d'azione.²⁴³

Lo sviluppo di una cultura della valutazione rappresenta, pertanto, una sfida strategica, perché è utile a orientare la pratica didattica, ma allo stesso tempo delicata, perché la valutazione, intesa come attribuzione di valore alla qualità di un sistema scolastico, tende ad essere subito dal mondo della scuola qualora non riconosca nel monitoraggio degli apprendimenti degli studenti e della qualità delle singole scuole un'opportunità di riqualificazione e di crescita dell'efficacia del sistema nel suo complesso.²⁴⁴

Per orientarsi all'interno di una prassi così complessa come la valutazione è indispensabile dotarsi di alcune bussole concettuali per approfondire le indicazioni normative e per identificare le logiche entro le quali interpretarle. Innanzitutto è possibile effettuare un'utile distinzione tra un "sistema di valutazione" e una "valutazione di sistema".

Sistema di valutazione

È un dispositivo di regolazione della progettualità formativa realizzabile a livello di microsistema, cioè di ogni singola scuola, oppure di macrosistema, cioè a livello di un apparato (internazionale, nazionale, regionale) capace di misurarsi con la complessità del servizio scolastico nelle sue diverse componenti e nella sua relazione con il contesto ambientale in cui è situato.

²⁴³ Cfr il modello di Wiggins riportato da D. Capperucci ne *La valutazione autentica nella scuola delle competenze e del successo formativo*, in D. Capperucci (a cura di), *La valutazione degli apprendimenti in ambito scolastico*, Franco Angeli, Milano 2011.

²⁴⁴ Associazione TREELLLE, *L'Europa valuta la scuola. E l'Italia*, Quaderno 2, 2002.

Le caratteristiche di un sistema di valutazione possono essere riconosciute in riferimento ad alcuni assi fondanti che ne definiscono i tratti salienti. Il primo asse riguarda gli scopi, e si dipana all'interno della polarità controllo-sviluppo. La logica del controllo rinvia alla funzione di accertamento della produttività del servizio scolastico e di rendicontazione sociale, in una prospettiva di enfasi sulle responsabilità contrattuali; la logica di sviluppo, invece, pone l'enfasi sulla funzione regolativa e trasformativa del processo valutativo come dispositivo di retroazione sulla gestione del processo formativo. All'interno di questa tensione logica, le trasformazioni di sistema derivanti da un'azione valutativa rispecchiano l'idea di valutazione stessa a cui si intende dare maggiore risalto. Si può valutare, infatti, in un modo da ottimizzare l'uso delle proprie risorse, oppure per creare le condizioni motivazionali, organizzative ed educative (scelta delle priorità, individuazione di problemi, etc.) utili per adattare la scuola a richieste di cambiamento esterne, oppure per mettere in atto un processo di costante revisione delle scelte e dei comportamenti, o ancora per migliorare modalità di lavoro organizzativo e di progettazione collegiale.

Il secondo asse riguarda gli oggetti della valutazione, cioè i soggetti e le azioni. La valutazione riferita ai soggetti risponde ad una logica classificatoria all'interno di una dinamica gerarchica tra chi ha il potere di valutare e chi è sottoposto al giudizio; la valutazione che, invece, assume come unità di analisi le azioni e i comportamenti dei soggetti allo scopo di verificarne la congruenza con gli intenti iniziali, si connota come una occasione per la scuola di riconoscersi e confrontarsi entro un sistema di ruoli funzionali.²⁴⁵

Il terzo asse riguarda i responsabili del processo valutativo, sia secondo una prospettiva interna, in cui il potere di valutare è detenuto da coloro che

²⁴⁵ J. M. Barbier, *La valutazione nel processo formativo*, Loesher, Torino 1989 (tit. orig 1977).

sono coinvolti nell'azione formativa, e una esterna, in cui l'azione della valutazione è demandata a soggetti non coinvolti. Le due prospettive sono integrabili e si rinforzano reciprocamente, in quanto la valutazione interna può affinare la sensibilità di quella esterna in rapporto alle peculiarità di ogni singolo contesto scolastico e favorire il coinvolgimento degli attori nella regolazione dell'attività organizzativa ed educativa consentendo una verifica del proprio operato. La valutazione esterna, a sua volta, consente a quella interna di disporre di parametri di riferimento comuni e rinforzare i processi di autovalutazione attraverso il confronto con altri dati e opinioni.

Il quarto asse riguarda l'approccio alla valutazione, che può essere proposto dall'alto ed esternamente (*top-down*), incontrando via via i nodi più periferici del sistema, oppure essere innescato dal basso (*bottom-up*), cioè direttamente dagli attori del servizio scolastico. Questo secondo approccio segue un movimento reticolare, coinvolgendo progressivamente più soggetti, e crea un forte legame tra gli operatori scolastici e la loro azione professionale, promuovendo un circolo virtuoso tra senso di appartenenza e assunzione di responsabilità.²⁴⁶

Il quinto asse riguarda i destinatari della valutazione, cioè coloro i quali utilizzeranno la documentazione del processo valutativo secondo delle specifiche priorità e finalità. Da punto di vista squisitamente amministrativo, la valutazione inerisce l'ambito dell'accertamento quantitativo della produttività del sistema scolastico e la definizione di piani di investimento e sviluppo; in tal senso può essere utile anche ai dirigenti scolastici e ai docenti come strumento per evitare che l'autonomia scolastica generi squilibri tra i livelli di qualità delle diverse istituzioni scolastiche. Dal punto di vista che invece attiene la comunità educante, la valutazione riguarda le indicazioni della qualità delle scelte educative ed è uno strumento utile per l'orientamento scolastico e formativo in

²⁴⁶ M Schratz, U. Steiner-Löffler, *La scuola che apprende*, La Scuola, Brescia 2001.

generale; per gli insegnanti, infatti, è un *feedback* sulla propria azione professionale ed è utile per la regolazione della propria azione e per il miglioramento delle strategie didattiche.

Il sesto asse riguarda i metodi della valutazione che si collocano in un *continuum* tra un paradigma razionalistico e uno naturalistico; il primo ritiene la realtà indagata unica, tangibile, distinta dal soggetto che osserva, e finalizza l'indagine alla creazione di un *corpus* di conoscenze generalizzabili e durevoli; il secondo paradigma considera la realtà un insieme di realtà dinamiche, per indagare le quali è necessario assumerne la complessità; ritiene che la soggettività umana, con i suoi valori e le scelte metodologico-operative, e le componenti del sistema indagato si condizionino e si influenzino reciprocamente e, insieme, attraversino interazioni ricorsive di diversi fattori, eventi e processi.

Attraverso gli assi proposti è possibile rilevare anche alcune caratteristiche del sistema valutativo della scuola italiana, come la prevalenza una logica di sviluppo orientata a elaborare un quadro informativo per regolare le scelte progettuali e un maggiore risalto all'approccio centralistico ed esterno. Riguardo i metodi si predilige l'uso di test strutturati per la valutazione degli apprendimenti e questionari per l'indagine di sistema; è possibile riscontrare anche la prevalenza di un paradigma razionalistico e di una logica comparativa, rivolgendo scarsa attenzione a metodologie più qualitative e intensive.²⁴⁷

La valutazione degli apprendimenti va comunque sempre inserita all'interno di una valutazione più ampia che consideri anche gli aspetti organizzativi, le strutture e le metodologie didattiche, il contesto sociale ed economico. È necessario rilevare, dunque, le relazioni che legano i risultati alla situazione ambientale al fine di individuare le variabili che incidono maggiormente sul successo o l'insuccesso scolastici. Anche per questo motivo

²⁴⁷ Cfr M. Castoldi, *Si possono valutare le scuole?*, SEI, Torino 2008.

alcune rilevazioni sugli apprendimenti effettuate da istituzioni o enti esterne alla scuola possono comunque essere utilizzate a scopi orientativi e per motivare gli alunni identificando i loro punti forti, oppure per informare i decisori politici, le professionalità educative nonché l'opinione pubblica circa l'efficacia dei sistemi scolastici nazionali e il livello di preparazione degli alunni; in questa direzione si dipana anche il confronto internazionale dei risultati.

Generalmente le grandi indagini internazionali si rivolgono ai decisori delle politiche scolastiche e alle istituzioni educative nazionali ed internazionali che hanno necessità di ricevere informazioni affidabili sull'efficacia degli interventi educativi e sui risultati degli interventi nel corso del tempo. Esistono, però, potenzialità di sviluppo direttamente collegate a finalità di tipo diagnostiche, perché anche le indagini internazionali permettono di predisporre interventi didattici mirati ed adeguati e di riflettere sulla professionalità docente. In tal senso, quindi, la valutazione esterna può integrare l'azione valutativa degli insegnanti.

Le prove internazionali solitamente consistono in batterie di test standardizzati e possono costituire un momento significativo dell'autovalutazione scolastica perché le consente di confrontarsi con i risultati medi nazionali e locali di scuole comparabili.²⁴⁸

La *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) ha condotto negli ultimi anni indagini inerenti la comprensione della lettura (progetto PIRLS, *Progress in International Reading Literacy Study*, in Italia denominato ICONA, Indagine IEA sulla comprensione della lettura dei bambini di nove anni)²⁴⁹ e la padronanza del curriculum matematico e scientifico (progetto TIMMS).

²⁴⁸ Cfr B. Vertecchi, *op.cit.*, 1993.

²⁴⁹ G. Pavan De Gregorio, *L'indagine IEA PIRLS e la competenza di lettura degli alunni italiani di nove anni*, in N. Bottani, A. Cenerini (a cura di) *Una pagella per la scuola. La valutazione tra autonomia e equità*, Erickson, Trento 2003.

L'oggetto dell'indagine in PIRLS è la competenza alfabetica di lettura, intesa come processo cognitivo di comprensione del testo, da parte di bambini tra i nove e i dieci anni, analizzando anche i rapporti di influenza esistenti tra competenze e abilità di lettura e contesto socio-culturale.²⁵⁰ Il progetto è stato preceduto da un'analisi accurata di teorie e concetti legati alla lettura ed ha quindi sviluppato un quadro di riferimento teorico, condiviso dai trentacinque paesi partecipanti, che ha guidato la costruzione degli strumenti e delle procedure d'indagine. La lettura è considerata un'attività cognitiva da esercitare su una varietà di testi, e ha precisi scopi socio-culturali e personali. Saper leggere significa, dunque, «capire e saper usare quelle forme di linguaggio scritto che la società ritiene indispensabili e che l'individuo apprezza come valori. I giovani lettori debbono saper costruire un significato da testi di vario tipo. Debbono inoltre leggere allo scopo di apprendere, far parte della comunità dei lettori e per godimento personale»²⁵¹.

Il progetto TIMMS, invece, mira accertare conoscenze e capacità degli alunni della scuola primaria (9 anni) e secondaria di primo grado (13 anni) e di secondo grado (17 anni) in matematica e scienze, per individuare punti di forza e punti di debolezza dei sistemi educativi misurando anche i cambiamenti nel tempo in merito all'apprendimento in matematica e scienze nei singoli Paesi ed esplorando le variabili socio-economiche, culturali e curricolari influenti. TIMMS è un progetto nato nel 1995 e ha una cadenza quadriennale. I domini cognitivi oggetto di rilevazione riguardano la *conoscenza*, che implica le abilità connesse al ricordare, riconoscere, eseguire calcoli, misurare, classificare, l'*applicazione*, che presuppone le capacità di scegliere, rappresentare, modellizzare, e il *ragionamento* che include abilità riferite all'analizzare, generalizzare, sintetizzare, integrare, giustificare, risolvere problemi.

²⁵⁰ In tutti i paesi si è verificata una correlazione positiva tra rendimento nella lettura e le attività di lettura svolte con i genitori prima dell'ingresso nella scuola (raccontare storie, giocare con le lettere dell'alfabeto e con le parole).

²⁵¹ *Framework and Specifications for Pirls Assessment*, 2001, p. 3. Il Quadro, inoltre, individua le capacità più significative della competenza di lettura dei bambini di scuola primaria. I processi individuati sono: ricavare informazioni e concetti esplicitamente espressi nel testo; fare inferenze; interpretare ed integrare informazioni e concetti; analizzare e valutare il contenuto, la lingua e gli elementi testuali.

L'OCSE nel 2000 ha, invece, avviato il progetto PISA (*Programme for International Student Assessment*).²⁵² Il programma, che completa il precedente progetto INES (*International Indicator of Educationa System*), si svolge con cadenza triennale e coinvolge alunni di quindici anni. L'obiettivo generale delle rilevazioni periodiche previste dal programma PISA consiste nell'elaborare indicatori e parametri di raffronto internazionali «che consentano di accertare quanto gli studenti alla fine dell'obbligo scolastico abbiano acquisito in termini di conoscenze e abilità essenziali ad una piena partecipazione sociale». Le rilevazioni PISA sono state condotte in riferimento a competenze non direttamente esplicitate nei curricoli ufficiali, ma che la scuola contribuisce a promuovere e a formare negli adolescenti. Nella prospettiva di apprendimento continuo auspicata dagli organi dell'Unione Europea, tali competenze sono ritenute essenziali perché i giovani possano esercitare in modo pieno i propri diritti di cittadinanza e anche svolgere i loro futuri ruoli occupazionali con consapevoli motivazioni. Gli indicatori messi a punto da PISA non riguardano tanto la padronanza del curricolo da parte degli studenti, ma la capacità di questi ultimi di utilizzare conoscenze e abilità apprese a scuola per affrontare compiti e di problemi che si incontrano nella vita reale e per continuare ad apprendere per tutta la vita.²⁵³ Secondo questa prospettiva, esistono combinazioni di fattori, caratterizzanti le politiche scolastiche e le impostazioni didattiche di alcuni Paesi, che sono tendenzialmente correlati a risultati positivi.²⁵⁴ Tali risultati sembrano dimostrare che per molti Paesi europei un

²⁵² L'OCSE ha avviato anche un nuovo progetto sulle competenze effettive degli adulti (PIAAC, *Programme for the International Assessment for Adult Competencies*) i cui risultati sono previsti per il 2013.

²⁵³ PISA valuta dunque l'efficacia dei sistemi scolastici sulla base di un criterio esterno alla scuola e pure cruciale per essa, la sua capacità di preparare i giovani "per la vita", in sintonia con quanto auspicato nel rapporto UNESCO '96 (Commissione Delors), per cui "l'educazione deve fornire le mappe di un mondo complesso e la bussola che consente di orientarvisi"

²⁵⁴ I primi dati di PISA, raccolti nel 2000 e resi pubblici nel dicembre 2001, mostrano che l'Italia si colloca nel gruppo di Paesi con risultati significativamente inferiori alla media dell'OCSE in tutti e tre gli ambiti di competenza, e ha prestazioni particolarmente basse in matematica occupando una posizione compresa tra la ventiseiesima e la ventottesima nella graduatoria dei 32 Paesi partecipanti. La Finlandia è il Paese con i risultati migliori per quanto riguarda la competenza funzionale di lettura (*reading literacy*), mentre il Giappone e la Corea si situano ai primi posti della graduatoria per la

aumento della spesa per l'istruzione non si traduce necessariamente in un miglioramento dei risultati degli studenti: «per fare una buona scuola ci vuole un capo di istituto capace, personale motivato, famiglie coinvolte e interessate, studenti con alte aspirazioni e soprattutto una buona qualità dell'insegnamento. Il tutto in un ambiente costantemente sfidato a confrontarsi e ad adottare i metodi più collaudati per migliorare i risultati»²⁵⁵.

In queste indagini le competenze che vengono identificate e misurate non si riferiscono a conoscenze scolastiche o disciplinari, ma vengono definite in senso funzionale in relazione ad ambiti specifici. La competenza alfabetica funzionale (*literacy*) relativa alla comprensione di testi di vario tipo (racconti orali, testi scritti, immagini, disegni, schemi, mappe, tabelle, grafici, etc.) necessari per interagire con efficacia nei contesti sociali di riferimento e per raggiungere i propri obiettivi;²⁵⁶ competenza matematica funzionale (*numeracy*), cioè la capacità di utilizzare in modo efficace strumenti matematici nei diversi contesti in cui se ne richiede l'applicazione (rappresentazioni dirette, simboli, formule, che modellizzano relazioni tra grandezze variabili); capacità di analisi e soluzione di problemi (*problem solving*), ovvero un pensiero orientato al raggiungimento di uno scopo in una situazione in cui non esiste una procedura di soluzione precostituita; competenza scientifica cioè la capacità di condurre un'indagine, dall'ipotesi alla riflessione fino alla verifica, interpretando ed utilizzando i dati a disposizione.

Per ciascuno di questi ambiti specifici vengono formulate batterie di prove da cui scaturiscono punteggi collocabili all'interno di una scala convenzionale di competenza, in modo da individuare anche i punteggi medi

matematica e le scienze. Cfr OECD, Knowledge and Skills for Life. First results from PISA 2000, OECD, Parigi 2001.

²⁵⁵ Rapporto *Excellence in school* presentato al parlamento del Regno Unito dal Ministro per l'Educazione e il Lavoro D. Blunkett.

²⁵⁶ In PISA la competenza alfabetica è definita come la «capacità necessaria per capire, utilizzare e riflettere a partire da testi scritti e elettronici, perché il soggetto possa raggiungere i suoi obiettivi, sviluppare le sue conoscenze e il suo potenziale, e svolgere un ruolo attivo nella società», Cfr INVALSI, *Ricerche Valutative Internazionali 2000*, Franco Angeli, 2001, p.124.

raggiunti complessivamente a livello nazionale. I punteggi della prova dei singoli alunni possono poi essere raggruppati per livelli.²⁵⁷

Valutazione di sistema

Per valutazione del sistema si intende la raccolta e l'analisi dei dati relativi ai principali elementi dell'organizzazione scolastica, cioè le risorse (umane, finanziarie, strutturali) e il contesto in cui i singoli soggetti e il sistema scolastico operano, allo scopo di ricostruire una visione di insieme dei mezzi disponibili, dei processi messi in atto e dei risultati ottenuti dai singoli soggetti, dalle strutture e dal sistema nel complesso.²⁵⁸

La valutazione di sistema, spesso, focalizza la propria attenzione su misurazioni quantitative e presenta i dati sotto forma di indicatori, in modo da agevolare il confronto tra i diversi anni, i diversi sistemi o tra le diverse parti del sistema. Anche in questo caso lo scopo delle rilevazioni di dati con una cadenza temporale specifica è individuare i punti di forza e di debolezza del sistema scolastico.

A livello di singola unità scolastica l'approfondimento di alcuni aspetti della gestione consente un maggiore coinvolgimento degli operatori scolastici e un indispensabile supporto alle «strategie di innovazione». Un sistema scolastico, infatti, è investito dalla richiesta di qualità da parte di vari attori, a

²⁵⁷ In PISA i livelli sono 6. Dal livello 1, che indica competenze estremamente deboli, ai livelli 4/5/6, che indicano possesso sicuro di competenze; a questi viene fatto precedere un livello -1 che indica gravissime carenze e difficoltà. In altre rilevazioni internazionali, come IALS e ALL rivolte alla fascia di età 16-65 anni, i livelli sono cinque: il livello 1 indica una debolissima competenza, al limite dell'analfabetismo funzionale o illetteratismo, il livello 2 una fragile competenza che rischia di divenire rapidamente obsoleta; il livello 3 segna una competenza sufficientemente solida che permette di acquisire nuovi saperi; i livelli 4 e 5 indicano una padronanza stabile.

²⁵⁸ «La considerazione di questi elementi consente di evitare il pericolo di risolvere la valutazione del sistema in batterie di test o in rilevazioni statistiche unilaterali che non tengano conto dei livelli di partenza, dell'ambiente, delle risorse erogate, delle innovazioni introdotte e via dicendo. Con procedure siffatte si ricaverebbero informazioni e dati del tutto decontestualizzati, fuorvianti e per nulla utili sia a comprendere la realtà, sia a intervenire su di essa» Associazione TREELLLE, op.cit., 2002.

partire dalle istanze di rendicontazione degli amministratori della *res publica* (si pensi al perseguimento e alla certificazione dei livelli di prestazione che spesso connotano il compito formativo affidato alla scuola), fino alla comunità sociale, fatta dalle famiglie ma anche da un sistema produttivo. Quest'ultimo pone domande formative sempre più esigenti, a cui la scuola risponde in maniera strategica – ma non per questo necessariamente formativa – garantendo agli interlocutori esterni certificazioni di qualità degli standard organizzativi e di gestione del servizio, nonché attraverso segnali di rafforzamento dell'identità professionale dei docenti, contrastate però da segnali opposti come l'assenza di riconoscimenti economici o di alcune forme di tutela di diritti acquisiti.²⁵⁹

Al fine di approfondire la tematica della valutazione di sistema in Italia è indispensabile ricostruire il quadro normativo e istituzionale che la istituisce e la regola. La valutazione del nostro sistema scolastico è una sfida risalente agli anni '90 dettata dalla necessità che tutti i sistemi scolastici del mondo occidentale disponessero di dispositivi di controllo della qualità del servizio scolastico in modo da gestire la transizione verso un sistema sempre più decentrato e autonomistico. Nel 1990 il Ministro Mattarella aveva individuato nella costruzione di un sistema di valutazione, così come nell'autonomia, strategie mediante le quali cui orientare il sistema scolastico italiano nel decennio che si stava affacciando.²⁶⁰ Quello stesso anno era stato redatto un rapporto CENSIS che descriveva i mutamenti sulla valutazione in un contesto internazionale e abbozzava un modello istituzionale e organizzativo per la creazione di un Servizio Nazionale di Valutazione per la scuola italiana.²⁶¹ In quegli anni, inoltre, il Centro Europeo dell'Educazione (CEDE), fondato nel

²⁵⁹ In particolare ciò che rimane implicito o assente nel riconoscimento della professionalità docente è la responsabilità riferita a un codice etico e deontologico che definisca principi e comportamenti attraverso cui verificare l'operato dei singoli. Cfr E. Damiano, *L'insegnante. Identificazione di una professione*, La Scuola, Brescia 2005.

²⁶⁰ Cfr M. Castoldi, *Si possono valutare le scuole?*, SEI, Torino 2008.

²⁶¹ CENSIS, *Per un servizio nazionale di valutazione: esperienze straniere e proposte per l'Italia*, dicembre 1989.

1974 e presieduto da Aldo Visalberghi, in raccordo con le prime indagini internazionali promosse dalla IEA, ha svolto attività di ricerca, che non hanno avuto imminenti ricadute sul sistema scolastico. Sul piano normativo un primo richiamo all'esigenza di una valutazione di sistema si trova nel *Testo unico in materia di istruzione* del 1994²⁶². Nel documento si delineavano due scenari possibili, cioè la creazione di un ente autonomo e indipendente in grado di porsi come servizio esterno all'amministrazione scolastica per fornire dati utili al sistema di istruzione, oppure l'istituzione di un Comitato tecnico-scientifico a cui affidare la definizione delle linee guida di un sistema di valutazione e la stipula di apposite convenzioni con enti qualificati. In base alla seconda via, il CEDE ha realizzato un Servizio Nazionale per la Qualità dell'Istruzione (SNQI)²⁶³. Le attività e le linee di lavoro del servizio erano definite da un comitato di nomina ministeriale sulla scorta delle indicazioni fornite da un comitato di coordinamento. Negli anni successivi il SNQI, sotto la guida di Benedetto Vertecchi, ha creato l'Archivio Docimologico per l'Autovalutazione delle Scuole (ADAS) che metteva a disposizione delle scuole una banca dati di item di verifica degli apprendimenti disciplinari.

Nel 1999 il CEDE diventa INVALSI (Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e Formazione)²⁶⁴. L'istituto mantiene personalità giuridica e autonomia amministrativa e i suoi compiti spaziano dalla valutazione dell'efficacia e dell'efficienza del sistema di istruzione, sia nel suo complesso sia analiticamente – valutando anche gli effetti delle iniziative legislative sulla scuola –, all'inquadramento della valutazione nazionale nel contesto internazionale; l'INVALSI, infatti, garantisce la

²⁶² DLgs. 297/94, articolo 603.

²⁶³ Direttiva n.307 del 21 maggio 1997. Il SNQI è stato oggetto di rigida critica da parte dell'OCSE che segnalava il rischio di scarsa indipendenza nei confronti dall'apparato ministeriale. OCSE, *Esame delle politiche nazionali dell'istruzione: Italia*, Armando, Roma 1998.

²⁶⁴ DL 258/99

partecipazione dell'Italia ai progetti di ricerca internazionali in ambito valutativo e nei settori connessi all'innovazione organizzativa e didattica (OCSE-PISA 2000, 2003, 2006; indagini IEA TIMSS e PIRLS, ICCS). Inoltre fornisce supporto e assistenza per la realizzazione di forme autonome di valutazione (come, ad esempio, la creazione di archivi consultabili) e approfondisce le cause dell'insuccesso scolastico e formativo.

Due anni dopo, l'INVALSI istituisce il Comitato di Indirizzo cominciando, così, a delineare la prospettiva di un'indagine nazionale sugli apprendimenti dei ragazzi su base censuaria attraverso alcuni progetti pilota finalizzati al miglioramento dell'organizzazione.²⁶⁵ Nel 2004 si sancisce l'autonomia la personalità giuridica come ente di ricerca autonomo. In questa fase, inoltre, i compiti fondamentali dell'INVALSI specializzati e inquadrati in tre filoni di ricerca: la verifica periodica e sistematica sulle conoscenze e sulle abilità degli studenti; il riscontro sulla qualità complessiva dell'offerta formativa delle istituzioni scolastiche e formative; la predisposizione di modelli di prova per gli esami al termine dei cicli scolastici. Queste linee fondamentali sono affiancate da attività importanti come lo studio sulla dispersione scolastica, il supporto alle istituzioni scolastiche per il disegno di modelli di autovalutazione, il monitoraggio degli esiti delle politiche del Ministero.²⁶⁶

Il lavoro dell'INVALSI è spesso oggetto di dibattito attraverso il quale si cerca di indagare su diversi aspetti, come l'indipendenza tra struttura

²⁶⁵ I compiti dell'istituto nell'ambito della valutazione degli apprendimenti degli studenti e della qualità complessiva dell'offerta formativa delle istituzioni scolastiche vengono precisati dalla legge 53/03, in particolare all'art.3, che riformula le finalità e la struttura dell'Istituto. Queste indicazioni normative vengono esplicitate compiutamente nel decreto istitutivo dell'INVALSI, il 286 del novembre del 2004. Si tratta dell'atto fondativo dell'attuale versione dell'INVALSI.

²⁶⁶ In attuazione del suo mandato istituzionale, negli anni 2004/2005 e nel 2005/2006, l'INVALSI realizza per la prima volta un'indagine censuaria su tutti gli studenti della seconda e quarta classe della scuola primaria, e su quelli della prima classe della scuola secondaria di primo grado. Successivamente la legge 176/07 assegna all'INVALSI l'ulteriore compito di predisporre i modelli per la prova finale al termine del primo ciclo di istruzione.

valutativa, potere politico e apparato ministeriale, le modalità campionarie per la rilevazione degli apprendimenti e infine l'uso e la diffusione dei risultati di queste indagini. Inoltre spesso l'azione valutativa di sistema viene accolta con diffidenza da parte del mondo scolastico per la scarsa attenzione a un coinvolgimento attivo delle scuole nella progettazione gestione e utilizzo delle indagini sulla rilevazione degli apprendimenti.²⁶⁷

In generale le prove standardizzate di natura oggettiva ricevono critiche da parte di molti docenti perché non consentono di rintracciare i percorsi di ragionamento dello studente e comprendere meglio le sue difficoltà.²⁶⁸ Tra le opinioni ricorrenti circa l'uso dei test nella rilevazione del rendimento degli allievi c'è quella secondo cui essi si limiterebbero a restituire un quadro statico e discriminante. Secondo questa prospettiva sono efficaci per verificare le conoscenze ed abilità ma presentano il limite di non essere interpretabili e quindi risultano poco funzionali per valutare gli atteggiamenti, cioè le competenze personali e sociali, degli studenti.

La valutazione degli apprendimenti tramite test oggettivi, caratteristica delle valutazioni esterne nazionali ed internazionali, deve, pertanto, interagire con la valutazione interna qualora questa si configuri come un'occasione di riflessione sul proprio modo di apprendere e sia in grado di dimostrare le potenzialità di ciascuno. Sembra, dunque, indispensabile un approccio più ampio e integrato che, utilizzando anche le sperimentazioni e le ricerche attualmente in corso a livello internazionale, metta a frutto tecniche e criteri di valutazione tali da comprendere anche l'analisi delle competenze-chiave e degli atteggiamenti degli alunni.

I test possono divenire uno strumento prezioso di rilevazione se rivelano la presenza di situazioni di fragilità, anche dovuta a fattori socio-culturali, che altrimenti rischierebbero di essere sottovalutati. La valutazione assume, infatti, un valore pedagogico e orientativo se non si limita alla misurazione ma mira alla comprensione dei processi di costruzione del sapere. I dati devono

²⁶⁷ Cfr M. Castoldi, *op. cit.*, 2008.

²⁶⁸ M. Lichtner, *Valutare l'apprendimento: teorie e metodi*, Franco Angeli, Milano 2004.

stimolare l'interpretazione e l'avanzamento di ipotesi sullo stato mentale dei soggetti, cioè sulla qualità delle sue conoscenze e sul modo in cui le ha organizzate per sviluppare le proprie capacità.

CONCLUSIONI

La riflessione pedagogica e didattica non può non tener conto della complessità e della problematicità della cornice culturale, etica e sociale che attiene oggi alla partecipazione democratica, rivolgendo in senso innovativo, problematico e multi-prospettico i percorsi didattici e le epistemologie conoscitive che li accompagnano e li giustificano. La scuola, che oggi ricopre un ruolo determinante nella «società della conoscenza», ha la responsabilità di cogliere il senso formativo dei saperi e metterne in luce il valore antropologico, utilizzando gli apprendimenti disciplinari e il loro ampliamento in senso epistemico, metodologico e operativo per formare i futuri cittadini. Il concetto di cittadinanza viene, qui, inteso come emblema di appartenenze ampie e plurali che vanno declinate in forma oggettiva, come possesso di saperi che consentono di interpretare la realtà in maniera integrata e problematica, ma anche soggettiva, come formazione di individualità autonome e critiche.

In particolare la declinazione dei *curricula* scolastici necessita di articolarsi attorno alle specificità individuali realizzando tra i soggetti in formazione una comunità di vita intensa e creativa per rinnovare la sensibilità democratica. Questo implica la costruzione di percorsi educativi tesi a promuovere le libertà e i diritti attraverso l'esercizio quotidiano dei modi democratici di agire e relazionarsi. La democrazia necessita di un impegno costante e condiviso da parte di soggetti consapevoli del valore sociale della propria azione nel mondo e dell'importanza del benessere comune. L'*ethos* democratico, pertanto, va costruito gradualmente nella pratica quotidiana mediante le forme della relazione educativa, i saperi disciplinari e trasversali, il coinvolgimento nell'esercizio democratico nella vita di tutti gli alunni, che divengono così attori di un orizzonte politico democraticamente orientato e in continua costruzione.

L'educazione, pertanto, non solo è necessaria alla democrazia ma è integrata nel concetto stesso di democrazia, perché è un'istanza che salda gli strumenti, i pensieri e i modelli di riferimento permettendo al soggetto di rivederli criticamente. Prefigura, inoltre, una più ampia educazione alla cittadinanza integrata, intesa come la capacità di progettare a più dimensioni: cognitive, cioè legate al conoscere, concettualizzare, valutare; affettive, ossia inerente all'attribuzione di significati e valori; deliberative, ovvero relative a scelte e azioni per uno scopo prefissato.

L'educazione alla cittadinanza democratica postula l'affinamento di competenze, cioè lo sviluppo della possibilità di leggere, analizzare e interpretare situazioni complesse, nel maggior numero di persone, per permettere un accrescimento delle capacità personali e per favorire la possibilità di vivere attivamente in una società democraticamente aperta. Tale cittadinanza democratica, attiva e libera, non è conciliabile con un modello scolastico che la trasmetta come un sapere, perché si configura maggiormente come un "fare" e un "essere". Per la cittadinanza, dunque, è necessaria ma non sufficiente la sola dimensione razionale e cognitiva. Esercitare e praticare la cittadinanza significa padroneggiare competenze emancipatrici, legate al sapere e al saper pensare, che creano una cittadinanza riflessiva, vissuta, e che raffinano la capacità di interiorizzare regole ed accrescere la sensibilità ai valori democratici e ai diritti umani.

Nella complessità del sistema sociale e produttivo, dalle fattezze eminentemente dialettiche e in continua trasformazione, le competenze, pertanto, vanno ripensate sia in forma individuale-personale ma, come sostiene Dewey, vanno anche declinate in senso educativo-formativo, cioè come riorganizzazione continua dell'esperienza, come riflessione critica e come premessa per ulteriori apprendimenti che inglobano il sapere, il saper fare e il saper essere. Le competenze da promuovere a scuola sono di tipo partecipativo,

perché il loro sviluppo permette la capacità di assunzione delle responsabilità in situazioni complesse; sono essenziali per sviluppare la capacità di essere empatici e la consapevolezza del corso degli eventi a livello mondiale. Assumono, quindi, una forte valenza comunicativa, come partecipazione attiva alla costruzione di un ordine democratico che si attiva in ogni ambito del vivere soggettivo, che va dalla scuola al mondo del lavoro, dalle relazioni tra soggetti ai rapporti con il mondo fisico e naturale.

La didattica per competenze si configura allora come un agire, valido per ogni segmento del percorso formativo e per ogni ambito disciplinare, per raggiungere il successo formativo. Questa finalità incide anche sulla realizzazione di quegli obiettivi propri della cittadinanza democratica fondata sulla capacità di comprendere la storia personale di altri soggetti ed intuirne emozioni e bisogni. Ed è la scuola a dover sviluppare la tale capacità di decentramento cognitivo ed emotivo; e come ricorda la Nussbaum, dovrebbe offrire opportunità di confronto con le inadeguatezze e le fragilità umane per riconoscere bisogni e difficoltà come occasioni di cooperazione e reciprocità, abbattere stereotipi e pregiudizi sulle minoranze, incoraggiare la responsabilità e promuovere con vigore il pensiero critico.

Tale chiave di lettura della finalità dell'educazione ha origine di Dewey che, però, riscontra nella sua scuola gli stessi nodi problematici che caratterizzano anche la scuola di oggi: « Si vedrà anche facilmente quanto poco si faccia attualmente nelle nostre scuole per trasformare la scienza e la tecnica in energie attive nella creazione di quegli atteggiamenti e quelle disposizioni e per fornire i generi di conoscenza capaci di trattare i problemi degli uomini e delle donne di oggi. [...] I modelli e i metodi di controllo dell'educazione sono pressoché gli stessi di quell'era prescientifica e pretecnica».²⁶⁹

²⁶⁹ J. Dewey, *I problemi di tutti*, Mondadori, Milano 1950, p. 54.

Il concetto di “competenza” trova, comunque, una sua fondatezza pedagogica nella sfera dell’educazione perché ha il vantaggio di fornire alla scuola l’occasione misurarsi con le profonde trasformazioni dell’epistemologia contemporanea, senza rinunciare allo sfondo culturale del contesto in cui si agisce. La competenza sollecita gli insegnanti a individuare negli statuti, nei linguaggi e negli oggetti epistemici delle discipline quei nuclei fondanti e quei momenti più incisivamente formativi in grado di favorire la costruzione di un sapere critico per l’esercizio di una cittadinanza democratica e responsabile.

APPENDICE

Premessa

La teoria didattica centrata sullo sviluppo delle competenze da parte del soggetto che apprende è stata finora analizzata secondo modelli teorici di riferimento, possibili risvolti pratici, finalità formative “alte” da promuovere. Lo scenario delineato permette di evidenziare che le competenze, nel fornire chiavi di lettura della realtà, diventano esse stesse uno strumento per l’esercizio effettivo dei diritti di cittadinanza poiché permettono di operare scelte consapevoli ed autonome nei molteplici contesti, individuali e collettivi, della vita reale.

Alla luce delle considerazioni emerse nel corso dei precedenti capitoli, il progetto documentato nella presente appendice intende sostenere che nell’attuale società, a causa del vorticoso ritmo delle attività umane e sociali e dell’intenso e crescente sviluppo produttivo e tecnologico, non ci si può fermare ad un’idea di esperienza intesa come mera registrazione del reale e ad un concetto di conoscenza come memoria di quanto già sperimentato ed appreso. (capitolo primo). Esperienza e conoscenza così intese svolgerebbero un’azione frenante per il progresso culturale, sociale ed economico della civiltà. Pertanto non solo è auspicabile assumere il costrutto della competenza come modello nella formazione scolastica (capitolo secondo), a condizione che sia orientato allo sviluppo di abiti democratici (capitolo terzo) e di una cittadinanza consapevole e indirizzata al bene comune (capitolo quarto), ma diventa possibile.

Nella scuola attuale il compito dell’insegnante consisterebbe nel facilitare i processi di conquista personale della conoscenza e dei significati del reale da parte degli alunni. A fronte di questa necessità, però, si perpetuano spesso modalità didattiche che mal si conformano alle esigenze della scuola e degli

alunni d'oggi, sottolineate dalle emanazioni normative europee. La scuola non dovrà più essere esecutiva, ma avere il carattere dell'impegno, sia per il corpo docente che è chiamato a mettere in discussione le proprie modalità comunicative, sia per gli alunni chiamati a costruire un proprio personale sistema di conoscenza. Il cambiamento dovrebbe investire tutti i livelli della didattica, dal piano della progettazione, a quello delle prassi didattiche fino alla valutazione. In tutte le fasi il *focus* dell'azione si sposta dal prodotto al processo; pertanto si dovrebbero abbandonare metodologie didattiche trasmissive ed incoraggiare un pensiero flessibile e critico che è alla base dell'agire competente.

La scuola opererebbe, così, un passaggio dalla direttività alla costruttività, ossia a quel polo del processo insegnamento-apprendimento che vede l'alunno protagonista del proprio apprendere, valorizza la ricerca a partire dai problemi, la sperimentazione delle ipotesi, la negoziazione di significati, tutto ciò che concerne il processo meta-conoscitivo degli apprendimenti, i quali assumono così il carattere della significatività. L'orientamento metodologico che meglio sembra meglio interpretare l'idea di questo apprendimento è quello euristico, che si basa sulla continua problematizzazione reale e sulla ricerca. Tale approccio richiede alla scuola una forte preparazione a livello metodologico-didattico, affinché possa offrire agli alunni la possibilità di rivisitare le loro esperienze, rileggendo criticamente i risultati cui sono pervenuti ed il percorso compiuto.

Il presente lavoro riporta ed interpreta i prodotti di un'esperienza di formazione sulla didattica per competenze rivolta ai docenti dell'Istituto Comprensivo "Renato Fucini" a Monteroni d'Arbia (SI)²⁷⁰, di cui ho curato parte del monitoraggio, volto a supportare i docenti nell'elaborazione di un

²⁷⁰ Si ringraziano la Dirigente prof.ssa Donata Tardio e l'esperto di formazione dott.ssa Margherita Bellandi per l'opportunità di partecipazione ai lavori e la concessione dei materiali. Si ringraziano altresì tutti i docenti dell'Istituto Comprensivo "Renato Fucini" per la disponibilità e la cortesia.

Piano dell'Offerta Formativa e di diverse Unità di Apprendimento in cui integrare le competenze, e in particolare le competenze-chiave di cittadinanza, come griglia-supporto-guida per realizzare nelle classi percorsi di apprendimento operativi (cioè esplorativi, di laboratorio, che si misurino con situazioni-problema) e orientati alla promozione di atteggiamenti che riconoscano l'importanza della discussione e del confronto.

Tale *iter*, affrontato dai docenti della scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado, resta comunque soltanto uno dei tanti percorsi che è possibile realizzare nel lungo cammino di sperimentazioni di pratiche didattiche efficaci. La documentazione prodotta e riportata costituisce comunque una testimonianza, pur nella sua singolarità, di come la scuola possa offrire reali possibilità di formazione autentica, in ottemperanza al suo compito costituzionalmente sancito; resta inteso quanto sia indispensabile che queste esperienze non siano frammentarie, ma possano essere collocate in reti più grandi in cui ogni scuola, con la propria identità culturale e specificità territoriale, costituisca un nodo da cui si dipanano collegamenti e approfondimenti.

**Progetto di formazione *“La didattica per competenze”* –
Istituto comprensivo «Renato Fucini», Monteroni d’Arbia (SI).**

Bisogni formativi dei docenti

Il progetto, avviato nel 2008, è nato dall’esigenza dell’Istituto di adeguarsi attraverso contenuti e metodologie appropriate al nuovo scenario di cambiamento socio-culturale ed economico che comporta un ripensamento generale dei modi e delle strategie con cui progettare e agire la formazione scolastica, specialmente in relazione a sfide epocali che spingono verso una cittadinanza sempre più attiva e partecipata e verso un sapere legato a bisogni esistenziali e sociali ma anche professionali delle persone.

Obiettivi

- Favorire l’interpretazione degli strumenti normativi che la scuola ha a disposizione (Indicazioni, Regolamenti, etc.), facilitandone la lettura trasversale e coadiuvandone l’utilizzazione nella progettazione didattica e nella valutazione formativa.
- Individuare il significato della competenza nell’ambito della formazione e dell’educazione.
- Promuovere l’integrazione tra competenze, assi culturali e discipline.
- Documentare un’esperienza di formazione che testimonia come sia possibile ipotizzare, promuovere e praticare l’integrazione tra competenze, assi culturali e discipline, affinché la scuola non sia un recettore passivo delle nuove istanze formative ma modifichi sia le dinamiche sia i contenuti della didattica.

Metodologie

Partecipazione al percorso di formazione rivolto ai docenti della scuola primaria, che si propone di orientare la didattica:

- verso metodologie di tipo operativo (esplorativo, di laboratorio, che si misuri con situazioni-problema);
- alla promozione di un apprendimento collaborativo che riconosca l'importanza della discussione e del confronto;
- allo sviluppo e all'affinamento delle competenze attraverso la valorizzazione dell'esperienza dell'alunno;
- alla maturazione della consapevolezza delle proprie modalità di apprendere.

Monitoraggio

- Analisi dei questionari degli insegnanti.
- Costruzione collettiva di tabelle e grafici relativi alla lettura intrecciata delle competenze, degli assi culturali, delle aree disciplinari e delle discipline.
- Studio della progettazione didattica inserita nel POF.
- Realizzazione di Unità di Apprendimento significative.

Realizzazione

L'esperienza è caratterizzata da tre momenti, tutti volti ad esaltare il carattere collegiale della progettazione didattica; poiché le modalità di integrazione e raccordo delle leggi e delle indicazioni ministeriali nel contesto precipuo di ogni scuola possono essere molteplici, è stato necessario un primo momento di interpretazione delle linee guida della normativa sulle competenze, seguito da una seconda fase di integrazione tra gli strumenti normativi a disposizione, mediante una lettura trasversale ed una utilizzazione nella progettazione didattica e nella valutazione formativa. Infine l'*equipe* docenti di ogni classe ha progettato e realizzato diverse Unità di Apprendimento, cioè moduli di lavoro centrati sui raccordi individuati tra competenze, abilità e conoscenze.

PRIMA FASE

Il quadro normativo italiano sulla scuola prevede una forma di normativa che ne indirizzi gli aspetti tecnico-burocratici ed un secondo tipo dalla forte connotazione pedagogica e sociale, la quale traduce in termini di modalità, finalità, traguardi ed obiettivi ciò che viene indicato nella prima. Il primo tipo di normativa è attualmente costituito dalla legge 53/2003, mentre il secondo dalle Indicazioni per il Curricolo per la scuola d'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione del Ministro Giuseppe Fioroni (2007)²⁷¹, accompagnate da un Regolamento dal titolo "Il nuovo obbligo di istruzione. Cosa cambia nella

²⁷¹ Il 5 settembre 2012 sono state emanate le nuovissime Indicazioni che hanno sostituito quelle del 2007 sopracitate. Esse riportano alcuni elementi di continuità, come la centralità della persona che apprende e l'elezione della scuola a luogo privilegiato per l'alfabetizzazione culturale; altri elementi costituiscono, invece, un'evoluzione rispetto alle linee precedenti (più che una vera e propria discontinuità) come il maggiore risalto conferito alla continuità e al profilo in uscita dello studente al termine dell'obbligo scolastico.

scuola? La normativa italiana dal 2007", attraverso il quale si intende far fronte alle richieste europee di adeguamento del sistema scolastico ad una frontiera sovranazionale mediante un cambiamento significativo dell'idea di insegnamento, di apprendimento, di scuola nel suo complesso, riferendosi in particolare alla scuola dell'obbligo.

Durante questa prima fase, dunque, i docenti hanno analizzato i contenuti del Regolamento e dei suoi allegati, in particolare il riferimento alle Competenze Chiave di cittadinanza (Allegato 2). L'attenzione a tali competenze trasversali rivoluziona la prospettiva da cui si originano la progettazione e l'azione didattica, mettendo al centro di esse non più le discipline e le conoscenze che definiscono il sapere formalizzato, ma le abilità e le competenze intorno a cui ruotano i saperi, ricondotti agli Assi Culturali (Allegato 1). I docenti hanno successivamente declinato le competenze chiave di cittadinanza in relazione ai possibili livelli di padronanza (elementare, maturo, esperto) ed individuato i raccordi tra queste e gli assi culturali presenti nell'Allegato 1 del Regolamento. Gli assi culturali sono stati analizzati, pertanto, non solo nella loro portata culturale specifica ma anche per la loro funzione formativa generale in relazione alle competenze di cittadinanza. Inoltre, attraverso le risposte ad un questionario anonimo sottoposto ai docenti, sono desumibili alcuni caratteri essenziali della competenza individuati. «La competenza è il risultato di un processo di insegnamento e apprendimento che integra i saperi ed i contenuti dei vari assi culturali in modo da essere trasferibile nella vita quotidiana adulta e lavorativa»; « La competenza è la conseguenza delle abilità acquisite. Ha diversi livelli, il cui possesso può essere consolidato o potenziato attraverso l'intervento educativo-didattico».

SECONDA FASE

Durante la seconda fase sono stati individuati gli aspetti costitutivi di ciascuna competenza di cittadinanza, scomponendo le abilità che la sottendono e riferendole a diversi livelli di padronanza, secondo i contenuti degli Allegati 1 e 2 del Regolamento del 139 del 22 Agosto 2007. Le abilità così delineate sono state e possono ancora essere utilizzate sia come fonti per la progettazione sia come criteri per la valutazione formativa che si effettua durante gli interventi didattici.

Il criterio che ha guidato la costruzione di queste tassonomie è di tipo semantico, riguarda cioè la relazione tra i significati di più abilità e tra questi e il compito unitario, che è la competenza stessa. Si noti, ad esempio, che il livello elementare della competenza *“Imparare a imparare”* prevede una serie di abilità del tipo *“Individuare”*, legato ad oggetti ed esperienze diverse, ed un ultimo *“organizzare”* come voce che ricapitola le abilità precedenti e getta un ponte al livello successivo (la prima abilità del Livello Maturo è, infatti, *“Individuare varie fonti in funzione delle proprie strategie”*, che presuppone una capacità di organizzazione del proprio apprendimento, pur ancora embrionale). E ancora, il livello Esperto presuppone quattro diverse abilità, l’una propedeutica all’altra e con oggetti che si vanno via via sofisticando. Si passa da *“Individuare le modalità di fonti informali”* a *“Scegliere”*, che presuppone una maggiore capacità discriminatoria ed una migliore padronanza degli artefatti culturali, da *“Utilizzare modalità...”* come abilità maggiormente legata alla strumentalità a *“Organizzare il proprio apprendimento in funzione delle proprie strategie”*, abilità che richiede una capacità metariflessiva di una qualità considerevolmente elevata. Il procedimento di smontaggio delle competenze e delle abilità è pressoché tale per tutti i livelli di tutte le competenze.

Competenze chiave di cittadinanza	Livelli		
	Elementare	Maturo	Esperto
n.1 Imparare ad imparare	<ul style="list-style-type: none"> Individuare varie fonti Individuare varie fonti in funzione dei tempi disponibili Individuare varie modalità di informazione Individuare varie modalità di informazione in funzione dei tempi Individuare fonti formali Individuare modalità di formazione formali Utilizzare varie fonti Utilizzare varie fonti in funzione dei tempi disponibili Utilizzare varie modalità di informazione in funzione dei tempi disponibili Utilizzare varie modalità di formazione formale in funzione dei tempi disponibili Organizzare il proprio apprendimento 	<ul style="list-style-type: none"> Individuare varie fonti in funzione delle proprie strategie Individuare varie modalità di informazione in funzione delle proprie strategie Individuare le proprie strategie di studio Scegliere varie fonti Scegliere fonti non formali Utilizzare varie fonti in funzione delle proprie strategie Utilizzare varie modalità di informazione Utilizzare varie modalità di informazione in funzione delle proprie strategie Organizzare il proprio apprendimento in funzione dei tempi disponibili Organizzare il proprio apprendimento in funzione delle proprie strategie 	<ul style="list-style-type: none"> Individuare le fonti informali Individuare le modalità di informazione informali Scegliere modalità di informazione informali Utilizzare modalità di informazione informali Utilizzare modalità di formazione informali Utilizzare varie modalità di formazione (formale, non formale) in funzione delle proprie strategie Organizzare il proprio apprendimento in funzione delle proprie strategie Organizzare il proprio apprendimento in funzione del proprio metodo di studio e di lavoro
n.2 Progettare	<ul style="list-style-type: none"> Stabilire obiettivi Elaborare progetti Realizzare progetti Utilizzare le conoscenze apprese 	<ul style="list-style-type: none"> Stabilire obiettivi significativi Stabilire priorità Valutare i vincoli Definire strategie di azione Elaborare progetti riguardanti lo sviluppo delle proprie attività di studio Realizzare progetti riguardanti lo sviluppo delle proprie attività di studio 	<ul style="list-style-type: none"> Stabilire obiettivi realistici Stabilire le priorità relative agli obiettivi Elaborare progetti riguardanti lo sviluppo delle proprie attività di lavoro Realizzare progetti riguardanti lo sviluppo delle proprie attività di lavoro Stabilire obiettivi realistici Valutare i vincoli e le possibilità esistenti Verificare i risultati raggiunti
n.3 Comunicare	<ul style="list-style-type: none"> Comprendere messaggi Utilizzare linguaggi Rappresentare stati d'animo Comprendere messaggi di genere diverso Comprendere messaggi trasmessi mediante supporto cartaceo Rappresentare eventi Rappresentare fenomeni Rappresentare eventi mediante supporto cartaceo Rappresentare stati d'animo Comprendere messaggi trasmessi mediante supporto informatico 	<ul style="list-style-type: none"> Comprendere messaggi trasmessi utilizzando linguaggi diversi (verbale) Comprendere messaggi di genere diverso Comprendere messaggi di complessità diversa Utilizzare linguaggi diversi (verbale, matematico, scientifico, simbolico) Utilizzare linguaggi diversi mediante supporto informatico Rappresentare emozioni Rappresentare i fenomeni Rappresentare principi. Rappresentare concetti, Rappresentare norme Rappresentare procedure Rappresentare principi Rappresentare concetti Rappresentare norme Rappresentare procedure mediante supporto informatico 	<ul style="list-style-type: none"> Comprendere messaggi complessi trasmessi utilizzando linguaggi diversi Comprendere messaggi complessi trasmessi mediante supporti multimediali Utilizzare diverse conoscenze disciplinari Utilizzare supporti multimediali Utilizzare linguaggi diversi mediante diversi supporti
n.4 Collaborare e partecipare	<ul style="list-style-type: none"> Interagire in gruppo Contribuire all'apprendimento comune 	<ul style="list-style-type: none"> Interagire in gruppo Comprendere i diversi punti di vista Contribuire all'apprendimento comune ed alla realizzazione delle attività collettive 	<ul style="list-style-type: none"> Valorizzare le proprie capacità Valorizzare le altrui capacità Contribuire alle attività nel riconoscimento dei diritti fondamentali degli altri Gestire la conflittualità

n.5 Agire in modo autonomo e responsabile	<ul style="list-style-type: none"> • Sapersi inserire nella vita sociale. • Riconoscere le opportunità comuni • Riconoscere le regole 	<ul style="list-style-type: none"> • Inserirsi attivamente nella vita sociale • Far valere all'interno della vita sociale i propri bisogni. • Riconoscere le opportunità comuni, le regole. • Riconoscere i limiti 	<ul style="list-style-type: none"> • Sapersi inserire in modo consapevole nella vita sociale. • Far valere all'interno della vita sociale i propri diritti. • Riconoscere i bisogni altrui. • Riconoscere i diritti altrui. • Riconoscere le responsabilità.
n.6 Risolvere problemi	<ul style="list-style-type: none"> • Affrontare situazioni problematiche • Individuare le fonti • Raccogliere i dati • Costruire ipotesi • Proporre soluzioni 	<ul style="list-style-type: none"> • Costruire ipotesi con i dati • Individuare le fonti adeguate • Individuare le risorse adeguate • Valutare i dati • Utilizzare contenuti • Utilizzare metodi 	<ul style="list-style-type: none"> • Proporre soluzioni secondo il tipo di problema • Verificare le ipotesi • Utilizzare contenuti delle diverse discipline • Utilizzare i metodi delle diverse discipline
n.7 Individuare collegamenti e relazioni	<ul style="list-style-type: none"> • Individuare collegamenti . • Individuare eventi • Individuare concetti. • Individuare collegamenti tra fenomeni lontani nello spazio. • Rappresentare fenomeni lontani nello spazio. • Individuare differenze tra fenomeni. • Individuare coerenze tra fenomeni. • Individuare cause tra fenomeni. • Individuare effetti tra fenomeni. 	<ul style="list-style-type: none"> • Individuare analogie tra fenomeni • Individuare collegamenti tra fenomeni lontani nel tempo. • Individuare relazioni tra fenomeni lontani nello spazio. • Individuare collegamenti tra eventi lontani nello spazio. • Individuare collegamenti tra eventi lontani nel tempo. • Individuare relazioni tra eventi lontani nel tempo. • Rappresentare eventi lontani nel tempo. • Individuare relazioni tra eventi lontani nello spazio. • Rappresentare fenomeni lontani nel tempo. • Rappresentare eventi lontani nello spazio. • Elaborare argomentazioni. • Cogliere la natura sistemica dei fenomeni e degli eventi. • Individuare analogie tra eventi. • Individuare differenze tra eventi • Individuare coerenze tra eventi • Individuare cause tra eventi. • Individuare la natura probabilistica tra fenomeni. • Individuare la natura probabilistica tra eventi. 	<ul style="list-style-type: none"> • Individuare relazioni tra fenomeni lontani nel tempo. • Elaborare argomentazioni coerenti. • Cogliere la natura sistemica dei concetti • Individuare analogie tra concetti. • Individuare differenze tra concetti. • Individuare coerenze tra concetti. • Individuare cause tra concetti.
n.8 Acquisire ed interpretare l'informazione	<ul style="list-style-type: none"> • Acquisire l'informazione • Interpretare l'informazione • Distinguere fatti 	<ul style="list-style-type: none"> • Acquisire l'informazione ricevuta nei diversi ambiti • Acquisire criticamente l'informazione • Acquisire criticamente l'informazione ricevuta nei diversi ambiti • Acquisire criticamente l'informazione trasmessa attraverso diversi strumenti comunicativi • Interpretare l'informazione • Interpretare l'informazione ricevuta nei diversi ambiti • Acquisire l'informazione ricevuta attraverso diversi strumenti comunicativi • Interpretare l'informazione ricevuta attraverso diversi strumenti comunicativi • Valutare l'attendibilità dell'informazione • Valutare l'utilità dell'informazione 	<ul style="list-style-type: none"> • Acquisire l'informazione ricevuta attraverso i diversi strumenti comunicativi • Interpretare criticamente l'informazione • Interpretare criticamente l'informazione acquisita attraverso i diversi strumenti comunicativi • Valutare l'attendibilità dell'informazione • Valutare l'utilità dell'informazione

Scuola dell'infanzia			
Pre-competenze		Competenza di cittadinanza	Profilo del bambino in uscita
PERCEPIRE DISCRIMINARE CLASSIFICARE		ACQUISIRE ED INTERPRETARE L'INFORMAZIONE	Imparare ad interpretare il proprio corpo Imparare a comprendere le regole
ASSOCIARE CONFRONTARE CATEGORIZZARE		INDIVIDUARE COLLEGAMENTI E RELAZIONI	Imparare a realizzare Imparare ad esplorare la realtà Imparare a confrontare
CONTESTUALIZZARE SPERIMENTARE VALUTARE		RISOLVERE I PROBLEMI	Imparare a conoscersi Imparare a governare il proprio corpo Imparare a partecipare alle negoziazioni
SCAMBIARE SPIEGARE INTERIORIZZARE		AGIRE IN MODO AUTONOMO E RESPONSABILE	Imparare a star bene Imparare a realizzare le proprie attività Imparare ad avere fiducia in sé Imparare a partecipare alle discussioni Imparare a motivare le proprie scelte Imparare a scoprire i bisogni degli altri Imparare a gestire i contrasti Imparare a condividere le regole Imparare a riconoscere il punto di vista dell'altro Imparare a riconoscere i diritti Imparare a riconoscere i doveri
PROPORRE CONDIVIDERE INTERAGIRE		COLLABORARE E PARTECIPARE	Imparare a sperimentare diverse forme di identità Imparare a partecipare alle attività Imparare a motivare i propri comportamenti Imparare a condividere
RICEVERE	DARE	COMUNICARE	Imparare a sperimentare diversi ruoli Imparare a chiedere aiuto Imparare ad esprimere sentimenti ed emozioni Imparare a motivare le proprie opinioni
ASCOLTARE ANALIZZARE DECODIFICARE	SIMBOLIZZARE ORGANIZZARE PARLARE		
IDEARE PIANIFICARE REALIZZARE (fare)		PROGETTARE	Imparare ad affrontare nuove esperienze
RIPENSARE VALIDARE (ho fatto) UTILIZZARE(consapevolmente)		IMPARARE AD IMPARARE	Imparare ad affrontare nuove esperienze in un ambiente allargato Imparare a partecipare all'attività in contesti diversi Imparare a non scoraggiarsi Imparare ad assumere atteggiamenti sempre più responsabili Imparare a riflettere sull'esperienza

Dalle competenze agli assi

Le competenze di cittadinanza per trovare la loro legittimazione pedagogica e formativa devono essere ricondotte agli assi culturali indicati nell'Allegato 1 del Regolamento, cioè le cornici culturali entro le quali avviene la formazione del soggetto oggi, alle competenze specifiche previste da ognuno di essi, alla funzione formativa precipua, alla ricaduta in termini di contributo per la cittadinanza attiva. Un esempio di questo raccordo è riportato nella Figura 1. La tabella 1 invece, riporta un atlante delle possibili interconnessioni competenze-assi, in modo da facilitarne l'utilizzo in sede di progettazione.

Come si rileva, ancora, dalle risposte del questionario «gli assi culturali (linguaggi, matematico, scientifico-tecnologico, storico-sociale) costituiscono il tessuto per la costruzione di percorsi di apprendimento utili all'acquisizione delle competenze chiave e che costituiscono la base per consolidare e accrescere attraverso i saperi disciplinari competenze di livello alto». Il criterio utilizzato per tessere queste "trame" è, ancora, di natura semantica, legato all'individuazione dei domini comuni a competenze chiave di cittadinanza, competenze base di ciascun asse e abilità.

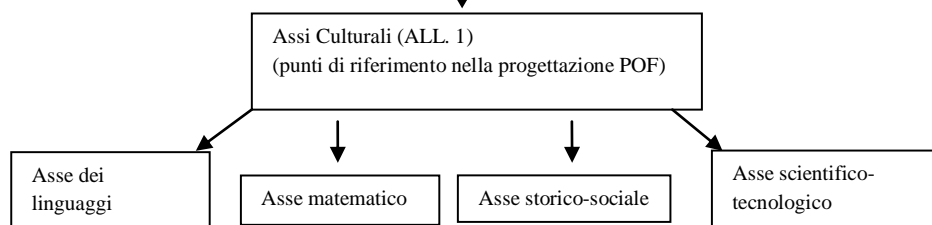
L'elemento innovativo dei raccordi individuati è la possibilità di tracciarne la funzione formativa e, quindi, anche la loro incidenza in termini di cittadinanza attiva (**Tabella 2, pp. 167-168**).

Figura 1. Esempio di raccordo tra Regolamento e Indicazioni per il curricolo

COMPETENZE EUROPEE	ABILITA'	CONOSCENZE
1. Comunicare nella lingua madre La comunicazione nella madrelingua è la capacità di esprimere e interpretare concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni in forma sia orale sia scritta (comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta) ed interagire adeguatamente e in modo creativo sul piano linguistico in un'intera gamma di contesti culturali e sociali, quali istruzione e formazione, lavoro, vita domestica e tempo libero	Interpretare Relazionarsi Adattare Distinguere Utilizzare Raccogliere Elaborare ...	Vocabolario Grammatica funzionale ...



COMPETENZE CHIAVE DI CITTADINANZA (ALL.2) riferibili alla competenza europea
Comunicare: comprendere messaggi di genere diverso (quotidiano, letterario, tecnico, scientifico) e di complessità diversa, trasmessi utilizzando linguaggi diversi (verbale, matematico, scientifico, simbolico, ecc.) mediante diversi supporti (cartacei, informatici e multimediali); rappresentare eventi, fenomeni, principi, concetti, norme procedure, atteggiamenti, stati d'animo, emozioni, ecc. utilizzando linguaggi diversi (verbale, matematico, scientifico, simbolico, ecc.) e diverse conoscenze disciplinari, mediante diversi supporti (cartacei, informatici e multimediali). Collaborare e partecipare: interagire in gruppo, comprendendo i diversi punti di vista, valorizzando le proprie e le altrui capacità, gestendo la conflittualità, contribuendo all'apprendimento comune ed alla realizzazione delle attività collettive, nel riconoscimento dei diritti fondamentali degli altri.



COMPETENZE DI BASE DELL'ASSE (solo quelle riferibili alle competenze di cittadinanza prese in considerazione)	Abilità/capacità	Conoscenze
<ul style="list-style-type: none"> Padronanza della lingua italiana: Padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti; leggere, comprendere ed interpretare testi scritti di vario tipo; produrre testi di vario tipo in relazione ai differenti scopi comunicativi. Utilizzare e produrre testi multimediali 	Comprendere il messaggio contenuto in un testo orale Cogliere le relazioni logiche tra le varie componenti di un testo orale Esporre in modo chiaro, logico e coerente esperienze vissute o testi ascoltati	Principali strutture grammaticali della lingua italiana Elementi di base delle funzioni della lingua Lessico fondamentale per la gestione di semplici comunicazioni orali in contesti formali e informali

<p>Competenze di cittadinanza</p> <p>Competenze base degli Assi culturali</p>	<p>Imparare ad imparare: organizzare il proprio apprendimento, individuando, scegliendo ed utilizzando varie fonti e varie modalità di informazione e di formazione (formale, non formale ed informale), anche in funzione dei tempi disponibili, delle proprie strategie e del proprio metodo di studio e di lavoro.</p>	<p>Progettare : elaborare e realizzare progetti riguardanti lo sviluppo delle proprie attività di studio e di lavoro, utilizzando le conoscenze apprese per stabilire obiettivi significativi e realistici e le relative priorità, valutando i vincoli e le possibilità esistenti, definendo strategie di azione e verificando i risultati raggiunti</p>	<p>Comunicare: • <i>comprendere</i> messaggi di genere diverso (quotidiano, letterario, tecnico, scientifico) e di complessità diversa, trasmessi utilizzando linguaggi diversi (verbale, matematico, scientifico, simbolico, ecc.) mediante diversi supporti (cartacei, informatici e multimediali) • <i>rappresentare</i> eventi, fenomeni, principi, concetti, norme, procedure, atteggiamenti, stati d'animo, emozioni, ecc. utilizzando linguaggi diversi (verbale, matematico, scientifico, simbolico, ecc.) e diverse conoscenze disciplinari, mediante diversi supporti (cartacei, informatici e multimediali).</p>	<p>Collaborare e partecipare: interagire in gruppo, comprendendo i diversi punti di vista, valorizzando le proprie e le altrui capacità, gestendo la conflittualità, contribuendo all'apprendimento comune ed alla realizzazione delle attività collettive, nel riconoscimento dei diritti fondamentali degli altri.</p>	<p>Agire in modo autonomo e responsabile: sapersi inserire in modo attivo e consapevole nella vita sociale e far valere al suo interno i propri diritti e bisogni riconoscendo al contempo quelli altrui, le opportunità comuni, i limiti, le regole, le responsabilità.</p>	<p>Risolvere problemi: affrontare situazioni problematiche costruendo e verificando ipotesi, individuando le fonti e le risorse adeguate, raccogliendo e valutando i dati, proponendo soluzioni utilizzando, secondo il tipo di problema, contenuti e metodi delle diverse discipline.</p>	<p>Individuare collegamenti e relazioni: individuare e rappresentare, elaborando argomentazioni coerenti, collegamenti e relazioni tra fenomeni, eventi e concetti diversi, anche appartenenti a diversi ambiti disciplinari, e lontani nello spazio e nel tempo, cogliendone la natura sistemica, individuando analogie e differenze, coerenze ed incoerenze, cause ed effetti e la loro natura probabilistica.</p>	<p>Acquisire ed interpretare l'informazione: acquisire ed interpretare criticamente l'informazione ricevuta nei diversi ambiti ed attraverso diversi strumenti comunicativi, valutandone l'attendibilità e l'utilità, distinguendo fatti e opinioni.</p>
	<p>Asse dei Linguaggi</p> <ul style="list-style-type: none"> -Padroneggiare strumenti. -Padroneggiare gli strumenti comunicativi. -Padroneggiare strumenti argomentativi. -Utilizzare una lingua straniera per scopi operativi -Produrre testi multimediali. -Produrre testi di vario tipo in relazione ai differenti scopi -Padroneggiare gli strumenti argomentativi indispensabili -Interpretare testi scritti di 	<ul style="list-style-type: none"> -Interpretare testi scritti. -Produrre testi di vario tipo. -Produrre testi di vario tipo in relazione a differenti scopi comunicativi. -Padroneggiare gli strumenti argomentativi -Produrre testi di vario tipo -Produrre testi di vario tipo in relazione a diversi scopi comunicativi 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizzare strumenti fondamentali per la fruizione del patrimonio letterario. - Utilizzare testi multimediali. - Utilizzare gli strumenti per fruire del patrimonio artistico. -Comprendere testi. -Padroneggiare strumenti espressivi indispensabili -Comprendere testi scritti di vario tipo -Interpretare testi scritti -Produrre testi di vario 	<ul style="list-style-type: none"> -Gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti. -Utilizzare una lingua straniera per scopi comunicativi -Gestire la comunicazione verbale indispensabile -Utilizzare linguaggi per scopi comunicativi -Individuare gli strumenti per una fruizione del patrimonio artistico 	<ul style="list-style-type: none"> -Interpretare testi scritti di vario tipo. -Gestire l'interazione comunicativa verbale. -Utilizzare strumenti fondamentali. -Padroneggiare strumenti espressivi -Interpretare testi -Produrre testi -Utilizzare una lingua -Utilizzare gli strumenti 	<p>Leggere testi scritti di vario tipo. Produrre testi. Comprendere testi scritti di vario tipo. -Gestire l'interazione comunicativa -Leggere testi scritti di vario tipo -Comprendere testi scritti -Utilizzare gli strumenti fondamentali</p>	<p>Leggere testi scritti. Comprendere testi scritti. Interpretare testi.</p> <p>-Gestire l'interazione comunicativa -Leggere testi scritti -Comprendere testi -Utilizzare una lingua straniera</p>	<p>Leggere testi (intendendo la lettura come ricerca)</p> <p>-Padroneggiare gli strumenti -Utilizzare gli strumenti per la fruizione</p>

	vario tipo -Utilizzare una lingua straniera per scopi operativi -Utilizzare gli strumenti per una fruizione del patrimonio letterario -Utilizzare gli strumenti per una fruizione consapevole del patrimonio letterario -Utilizzare testi multimediali	-Utilizzare una lingua per scopi operativi -Produrre testi multimediali	tipo rispetto a diversi scopi comunicativi -utilizzare una lingua straniera per scopi comunicativi -Utilizzare gli strumenti per una fruizione del patrimonio culturale -Utilizzare gli strumenti fondamentali per una fruizione del patrimonio artistico Utilizzare gli strumenti per una fruizione consapevole del patrimonio artistico					
Asse Matematico	-Utilizzare consapevolmente gli strumenti di calcolo -Utilizzare le potenzialità degli strumenti -Utilizzare le procedure -Rappresentare le tecniche -Utilizzare le tecniche -Individuare strategie appropriate -Usare consapevolmente gli strumenti -Usare consapevolmente gli strumenti di calcolo	-Rappresentare le tecniche del calcolo aritmetico -Sviluppare ragionamenti con l'ausilio di rappresentazioni grafiche -Utilizzare le procedure del calcolo algebrico -Individuare le strategie -Individuare strategie interpretare dati	-Utilizzare applicazioni specifiche di tipo informatico -Rappresentare le procedure -Utilizzare le tecniche del calcolo aritmetico -Utilizzare tecniche graficamente -Rappresentare procedure -usare le potenzialità offerte da applicazioni specifiche di tipo informatico	-Usare consapevolmente gli strumenti -Individuare strategie -Interpretare i dati	-Utilizzare le tecniche del calcolo algebrico -Usare strumenti di calcolo -Sviluppare deduzioni -Utilizzare le procedure -Sviluppare deduzioni -sviluppare ragionamenti sui dati -usare strumenti	-Rappresentare le procedure del calcolo algebrico -Rappresentare le procedure del calcolo aritmetico -Rappresentare le tecniche del calcolo aritmetico -Individuare strategie appropriate	-Individuare la soluzione dei problemi -Individuare relazioni -Analizzare figure -Analizzare dati -Utilizzare le procedure del calcolo aritmetico -Sviluppare ragionamenti -Utilizzare le procedure del calcolo aritmetico -Utilizzare le procedure del calcolo algebrico -Rappresentare tecniche Analizzare figure -Analizzare figure geometriche -Individuare relazioni -Individuare invarianti	-Interpretare i dati -Analizzare figure geometriche -Confrontare figure geometriche -Confrontare figure -Individuare invarianti -Confrontare le figure -Analizzare i dati

Asse Storico-sociale	Comprendere il cambiamento dei tempi storici in una dimensione sincronica attraverso il confronto tra aree geografiche e culturali Comprendere la diversità dei tempi storici in una dimensione sincronica attraverso il confronto tra aree geografiche e culturali Riconoscere le caratteristiche essenziali del sistema socio-economico per orientarsi nel tessuto produttivo del proprio territorio -Comprendere il cambiamento dei tempi storici in una dimensione sincronica attraverso il confronto fra aree culturali -Riconoscere le caratteristiche essenziali del sistema socio-economico	Collocare l'esperienza personale in un sistema di regole a tutela della persona Riconoscere le caratteristiche essenziali del sistema socio-economico -Orientarsi nel proprio territorio -	Comprendere il cambiamento dei tempi storici in una dimensione sincronica Comprendere la diversità dei tempi storici in una dimensione sincronica -Comprendere il cambiamento dei tempi storici in una dimensione sincronica -Comprendere la diversità dei tempi storici in una dimensione sincronica -Orientarsi nel tessuto produttivo del proprio territorio	Collocare l'esperienza personale in un sistema di regole fondato sul reciproco riconoscimento dei diritti Collocare l'esperienza personale in un sistema di regole a tutela della collettività -Collocare l'esperienza personale in un sistema di regole -Collocare l'esperienza personale in un sistema di regole e di diritti -Collocare l'esperienza personale in un sistema di regole e di diritti garantito dalla Costituzione a tutela della collettività -Collocare l'esperienza personale in un sistema di regole e di diritti garantito dalla Costituzione a tutela dell'ambiente	Collocare l'esperienza personale in un sistema di regole a tutela della persona Riconoscere le caratteristiche essenziali del sistema sociale per orientarsi nel proprio territorio -Collocare l'esperienza personale in un sistema di regole e di diritti garantiti dalla Costituzione a tutela della persona -Orientarsi nel tessuto del proprio territorio	Comprendere il cambiamento dei tempi storici in una dimensione diacronica attraverso il confronto tra epoche Comprendere la diversità dei tempi storici in una dimensione diacronica attraverso il confronto tra epoche -Comprendere il cambiamento in una dimensione diacronica attraverso il confronto tra epoche -Comprendere il cambiamento in una dimensione sincronica attraverso il confronto fra aree geografiche	Comprendere il cambiamento dei tempi storici Comprendere la diversità dei tempi storici Collocare l'esperienza personale in un sistema di regole Riconoscere le caratteristiche essenziali del sistema sociale -Comprendere il cambiamento dei tempi storici -Comprendere il cambiamento dei tempi storici in una dimensione diacronica -Comprendere la diversità dei tempi storici in una dimensione diacronica	Comprendere il cambiamento Comprendere la diversità Collocare l'esperienza personale -Comprendere il cambiamento- Comprendere la diversità -Riconoscere le caratteristiche del sistema socio-economico

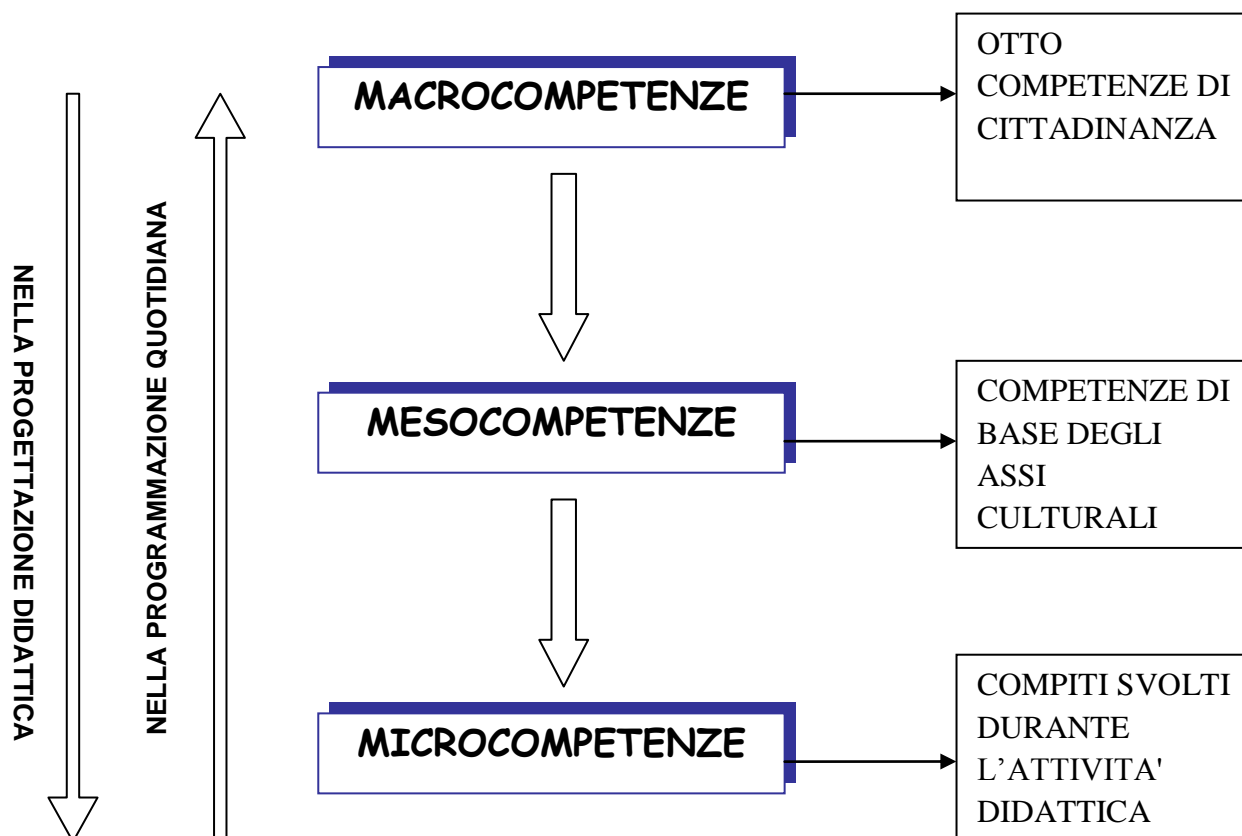
Asse Tecnologico	<ul style="list-style-type: none"> -Riconoscere i concetti di sistema -Essere consapevole delle potenzialità delle tecnologie nel contesto culturale e sociale in cui vengono applicate -Essere consapevole dei limiti delle tecnologie nel contesto culturale e sociale in cui vengono applicate -Analizzare fenomeni 	<ul style="list-style-type: none"> -Riconoscere i concetti di complessità -Essere consapevole delle potenzialità delle tecnologie -Essere consapevole dei limiti delle tecnologie -Descrivere fenomeni appartenenti alla realtà naturale ed artificiale 	<ul style="list-style-type: none"> -Descrivere fenomeni appartenenti alla realtà naturale e artificiale -Analizzare fenomeni legati alle trasformazioni di energia a partire dall'esperienza -Essere consapevole delle potenzialità delle tecnologie nel contesto culturale in cui vengono applicate -Essere consapevole delle potenzialità delle tecnologie nel contesto sociale in cui vengono applicate -Riconoscere i concetti di sistema e di complessità 	<ul style="list-style-type: none"> -Riconoscere i concetti nelle loro varie forme -Essere consapevole delle potenzialità e dei limiti delle tecnologie e nel contesto culturale e sociale in cui vengono applicate 	<ul style="list-style-type: none"> -Riconoscere i concetti -Analizzare qualitativamente e quantitativamente fenomeni legati alle trasformazioni di energia a partire dall'esperienza 	<ul style="list-style-type: none"> -Analizzare quantitativamente fenomeni -Analizzare qualitativamente fenomeni -Analizzare i fenomeni appartenenti alla realtà naturale e artificiale 	<ul style="list-style-type: none"> -Osservare fenomeni appartenenti alla realtà naturale e artificiale -Descrivere fenomeni -Analizzare fenomeni -Descrivere i fenomeni appartenenti alla realtà naturale e artificiale incrociando aspetti quantitativi e qualitativi 	<ul style="list-style-type: none"> -Osservare fenomeni -Osservare fenomeni appartenenti alla realtà naturale e artificiale
-------------------------	--	---	---	--	--	---	--	--

Tabella 2

	Funzione Formativa (per progettare POF)	Risultato di cittadinanza (profilo comportamentale dell'alunno)	Nuclei fondanti (nuclei progettuali)
Asse dei Linguaggi	<ul style="list-style-type: none"> - Padronanza dell'uso della lingua e dei linguaggi - Accesso critico alla comunicazione - Facilitare la mediazione e la comprensione di altre culture - Promuovere l'attitudine al pensiero riflessivo e creativo - Facilitare relazioni con gli altri - Facilitare la comunicazione - Facilitare la comprensione delle altre culture 	<ul style="list-style-type: none"> - Interagire avere piena cittadinanza - Acquisire nuove conoscenze e per interpretare la realtà in modo autonomo - Acquisire consapevolezza di sé e degli altri - Interagire con gli altri 	<ul style="list-style-type: none"> -Multiculturalità -Patrimonio artistico e letterario beni culturali -Lingua italiana -Lingua straniera -Linguaggi non verbali -Tecnologia dell'informazione e della comunicazione -Tutela e conservazione dei beni culturali - Comunicazione interattiva e la personale espressione creativa - Conoscenza della realtà
Asse Matematico	<ul style="list-style-type: none"> -Far acquisire allo studente saperi e competenze -Far acquisire una corretta capacità di giudizio - Far acquisire la capacità di usare modelli - Far acquisire la disponibilità ad usare modelli - Far acquisire la capacità di individuare procedure - Far acquisire la capacità di applicare procedure - Far acquisire la comprensione informazioni qualitative - Far acquisire la comprensione di informazioni quantitative - Far acquisire la capacità di esprimere informazioni qualitative - Far acquisire la capacità di esprimere informazioni quantitative - Far acquisire la capacità di esplorare situazioni matematiche - Far acquisire la capacità di progettare modelli - Far acquisire la capacità di costruire modelli 	<ul style="list-style-type: none"> -Sapersi orientare consapevolmente nei diversi contesti del mondo contemporaneo -Esprimere situazioni problematiche -affrontare situazioni problematiche attraverso linguaggi formalizzati -Porsi problemi -Risolvere problemi -Applicare principi e processi matematici di base nel contesto quotidiano della sfera domestica e sul lavoro -Seguire e vagliare la coerenza logica delle argomentazioni proprie e altrui in molteplici contesti di indagine conoscitiva e di decisione 	<ul style="list-style-type: none"> -Linguaggi formalizzati -Modelli matematici -Rappresentazione grafica-simbolica -Principi matematici -Processi matematici
Asse scientifico Tecnologico	<ul style="list-style-type: none"> -Facilitare l'inserimento dello studente nel mondo circostante -Adottare strategie di indagine -Adottare procedure sperimentali 	<ul style="list-style-type: none"> -Comprendere il valore della conoscenza del mondo naturale -Comprendere il valore della conoscenza del mondo delle attività umane come parte integrante 	<ul style="list-style-type: none"> -Molteplicità -Problematicità -Trasformabilità della realtà -Linguaggi specifici

	<ul style="list-style-type: none"> -Adottare linguaggi specifici -Apprendere saperi e competenze -Contribuire a fornire la base di lettura della realtà -Potenziare le capacità operative dello studente -Fornire strumenti -Risolvere problemi in ambiti codificati -Risolvere problemi in aree di conoscenza al confine tra le discipline -Risolvere alcuni dei legami tra scienza e tecnologia -Rendere consapevole gli alunni della loro relazione con il contesto centrale, sociale, modelli di sviluppo, salvaguardando l'ambiente. 	<p>della sua formazione globale</p> <p>Acquisire metodi, concetti, atteggiamenti</p> <ul style="list-style-type: none"> -interrogarsi -Osservare il mondo -Comprendere il mondo -Valutare l'impatto sulla realtà concreta delle applicazioni tecnologiche e scientifiche -Essere capace di analizzare fenomeni complessi nelle loro componenti fisiche, chimiche e biologiche -Esercitare effettivamente i diritti di cittadinanza -Operare scelte consapevoli ed autonome nei molteplici contesti, individuali e collettivi della vita reale -Acquisire visione critica -Risolvere problemi in ambiti diversi da quelli su cui si è avuto conoscenza ed esperienza -Essere consapevoli della corrispondenza della tecnologia a problemi concreti con soluzioni appropriate 	<ul style="list-style-type: none"> -Metodo scientifico -Salvaguardia della biosfera
Asse Storico Sociale	<ul style="list-style-type: none"> -Percepire gli eventi storici nella loro dimensione locale, nazionale, europea, mondiale -Collocare gli eventi secondo le coordinate spazio temporale -Comprendere la complessità -Comprendere la complessità dei fenomeni analizzati attraverso le connessioni tra la storia, le scienze sociali e l'economia -Ampliare gli orizzonti culturali -Potenziare lo spirito di intraprendenza e di imprenditorialità -Promuovere la progettualità individuale -Valorizzare le attitudini -Fornire gli strumenti per la conoscenza 	<ul style="list-style-type: none"> -Cogliere nel passato le radici del presente -Comprendere la continuità, il cambiamento, la diversità, in maniera diacronica e sincronica -Maturare la consapevolezza di essere inserito in un sistema -Partecipare responsabilmente alla vita sociale -Compiere le scelte per la vita adulta 	<ul style="list-style-type: none"> -Educazione alla convivenza -Esercizio attivo della cittadinanza -Sistemi di regole -Tutela dei diritti e dei doveri -Valori dell'inclusione e dell'integrazione -Identità personale -Tessuto sociale, economico del territorio -Regole del mercato del lavoro -Possibilità di mobilità -Il senso di appartenenza

La ricerca delle articolazioni tra competenze e assi culturali prospetta ampie possibilità di estrapolazione di quegli snodi che risultano più adatti ad una specifica situazione del gruppo-classe. I docenti, partendo dall'analisi dei bisogni formativi rilevati attraverso colloqui informali, questionari, fino ai test di abilità trasversali, decidono, sulla base di quelli enucleati, quale segmento di abilità e conoscenze far percorrere ai propri allievi durante le attività didattiche.



La progettazione didattica che si va delineando promuove sia un'organizzazione degli apprendimenti orientata progressivamente ai saperi disciplinari sia la ricerca delle connessioni fra i saperi disciplinari stessi, come previsto dalle "Indicazioni per il curricolo". Le discipline divengono così organizzatori concettuali per dare senso alle esperienze e ordine alle informazioni che vengono recepite a scuola e nell'extrascuola. Esse sono da considerarsi fondamentali strumenti culturali da utilizzare per scoprire la realtà e dare senso alla molteplicità delle esperienze. Le discipline sono raggruppate in aree disciplinari per facilitarne l'analisi; i raccordi e le connessioni tra esse possono essere

realizzati a discrezione del corpo docente, in relazione alle effettive necessità formative riscontrate.

Mentre la figura 3 traccia un possibile percorso dall'Area alla disciplina, la tabella successiva (Tabella 3) esplicita cinque elementi portanti di ogni area disciplinare, ricavati dalla premessa di ciascuna Area all'interno delle Indicazioni per il curricolo: la funzione formativa, cioè gli aspetti maggiormente qualificanti delle discipline afferenti a quella area per la formazione del soggetto, il risultato di cittadinanza, cioè l'incidenza delle discipline sulla cittadinanza attiva e consapevole che si promuove attraverso il lavoro sulle competenze auspicato dall'Unione Europea, le competenze specifiche di ogni area, i nuclei fondanti, cioè le tematiche emergenti e le abilità di raccordo con altre aree.

Figura 3. Schema di raccordo tra aree e discipline

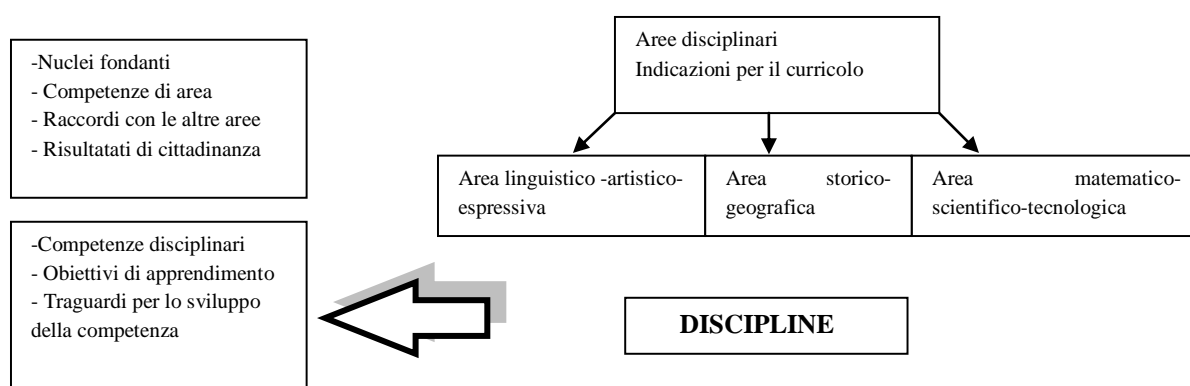


Tabella 3 elementi portanti di ogni area disciplinare

Area Linguistico-artistico-espressiva – scuola primaria

FUNZIONE FORMATIVA	RISULTATO DI CITTADINANZA	COMPETENZA DI AREA Micro-competenza	NUCLEI FONDANTI	RACCORDI
<p>Favorire gli apprendimenti disciplinari specifici e l'integrazione dei linguaggi</p> <p>ampliare la gamma delle possibilità espressive</p> <p>Apprezzare, valutare e utilizzare la varietà di espressioni a sua disposizione</p> <p>Comprendere e produrre ipertesti</p> <p>Usare il linguaggio verbale come strumento di riflessione e metacognizione</p>	<p>Elaborare idee e rappresentare sentimenti comuni creando l'immaginario collettivo, attraverso il quale è stato elaborato e trasmesso il patrimonio</p> <p>Rappresentare la sua personalità e il mondo che lo circonda</p> <p>Riflettere sul diverso significato che messaggi simili possono assumere</p> <p>Riflettere sul fatto che nella realtà quotidiana raramente un solo linguaggio assolve il compito di realizzare una comunicazione efficace</p> <p>Individuare omogeneità e differenze, stabilità e variabilità delle lingue</p> <p>Esprimere, costruire e rappresentare le conoscenze</p>	<p>Narrare e descrivere spazi, personaggi e situazioni reali e virtuali</p> <p>Sperimentare le possibilità espressive della commistione di più linguaggi</p> <p>Esplorare i caratteri specifici del linguaggio verbale</p> <p>Avviare riflessioni sulla lingua</p>	<p>Linguaggi verbali, iconici, sonori e corporei</p> <p>Comunicazione artistica</p> <p>Comunicazione quotidiana</p> <p>Comunicazione espressiva</p> <p>Comunicazione potenziata</p> <p>Società dell'informazione</p>	<p>Conoscere sia gli elementi comuni dei vari linguaggi sia nello stesso tempo la specificità</p> <p>Usare le nuove tecnologie</p>

Area matematico-scientifico-tecnologica

FUNZIONE FORMATIVA	RISULTATO DI CITTADINANZA	COMPETENZA DI AREA Micro-competenza	NUCLEI FONDANTI	RACCORDI
<ul style="list-style-type: none"> • acquisire nuovi concetti e abilità • apprezzare i nuovi strumenti di indagine e di rappresentazione • arricchire il significato di concetti già appresi (perché sono parole) • formare le basi per un pensiero critico • intessere relazioni costruttive fra le tradizioni culturali e i nuovi sviluppi delle conoscenze • leggere il presente • prevedere alternative future • sviluppare le capacità di mettere in stretto rapporto il "pensare" e il "fare" • sviluppare un'adeguata competenza scientifica, matematica, tecnologica di base (inteso come metodo) • costruire significati interindividuali • negoziare significati interindividuali 	<ul style="list-style-type: none"> • aprire alla consapevolezza che tutte le conoscenze scientifiche sono prodotti non statici della cultura umana e in continua evoluzione • ascoltare argomentazioni • ascoltare punti di vista diversi dal proprio • comprendere argomentazioni • comprendere che ogni percorso di apprendimento può essere precisato e approfondito da passi successivi; • comprendere punti di vista diversi dai propri • contribuire in modo determinante alla formazione culturale delle persone e delle comunità • elaborare strategie adatte ai contesti • esercitare la propria cittadinanza attraverso decisioni motivate • motivare le proprie affermazioni, • rendersi conto che ogni percorso di apprendimento può essere precisato e approfondito da passi successivi • riflettere sui propri percorsi di conoscenza, sia in tempo reale sia a lungo termine • rispettare regole condivise • superare i vincoli dati da stereotipi e pregiudizi • sviluppare le capacità di critica e di giudizio • valorizzare argomentazioni • valorizzare punti di vista diversi dal proprio • valutare le informazioni che la società di oggi offre in grande abbondanza 	<ul style="list-style-type: none"> • affinare il linguaggio naturale • argomentare le proprie scelte • collegare artefatti • collegare concetti • collegare fenomeni, • confrontare le ipotesi formulate • controllare le conseguenze • costruire schemi interpretativi • costruire storie • discutere • formulare le proprie ipotesi • impostare problemi • interpretare artefatti • interpretare concetti • interpretare fenomeni naturali • organizzare il discorso • percepire artefatti • percepire concetti • percepire fenomeni naturali • progettare • raccogliere dati • risolvere problemi • sperimentare • sviluppare argomentazioni, • utilizzare percezioni, • utilizzare sensazioni 	<ul style="list-style-type: none"> • artefatti • • Linguaggi • • i principi • • le pratiche 	<ul style="list-style-type: none"> • costruire conoscenze personali e collettive degli apprendimenti realizzati in precedenza • essere consapevoli della comune origine delle discipline e degli intrecci reciproci • leggere le informazioni che la società di oggi offre in grande abbondanza • verificare l'operatività

Area storico-geografica

FUNZIONE FORMATIVA	RISULTATO DI CITTADINANZA	COMPETENZA DI AREA Micro-competenza	NUCLEI FONDANTI	RACCORDI
<ul style="list-style-type: none"> • apprezzare il valore e i prodotti del lavoro scientifico professionale • capire e affrontare molte questioni della vita sociale odierna 	<ul style="list-style-type: none"> • comprendere il significato delle regole per la convivenza nella società • comprendere la necessità di rispettare le regole • essere consapevole di far parte di una comunità territoriale 	<ul style="list-style-type: none"> • descrivere fenomeni storico/sociali. • descrivere sistemi territoriali • interpretare fenomeni storico/sociali. • interpretare sistemi territoriali • utilizzare il linguaggio della geo-graficità 	<ul style="list-style-type: none"> • ambiente e territorio • diritti della persona • i principi fondamentali della Costituzione • i principali aspetti dell'ordinamento dello Stato • linguaggi verbali, numerici, artistici • patrimonio storico-artistico 	<ul style="list-style-type: none"> • costruire percorsi strutturati • usare grafici e modelli

TERZA FASE

Sulla base delle intersezioni individuate tra competenze, assi culturali e discipline, la seconda parte del progetto ha previsto l'elaborazione e la realizzazione di Unità di Apprendimento (UA). L'UA è un modulo di lavoro pensato dal punto di vista dei processi che accompagnano l'alunno verso un apprendimento significativo ed in funzione del raggiungimento di una o più competenze. L'UA è l'elemento chiave della progettazione e dell'azione didattica centrate sulle competenze, sia quelle di cittadinanza sia quelle di area e disciplinari. Può essere considerata una proposta che ha un senso unitario su due fronti poiché da un lato è una tappa di un lungo percorso, dall'altro è essa stessa un itinerario compiuto. Trae origine dai momenti di progettazione collegiale, fissa competenze, abilità e saperi come mete, prevede un percorso (la mediazione tra insegnamento e apprendimento) e una conclusione (valutazione del rapporto processi/mezzi/risultati). La sua ideazione e la sua realizzazione non può essere standardizzata; la durata e l'efficacia dell'UA dipendono, infatti, da molti fattori, il primo dei quali è l'insieme delle caratteristiche del gruppo-classe nel quale si intende agire, dal loro punto di partenza e dal successivo sviluppo della capacità di dominare in maniera riflessiva il percorso compiuto. Senza dubbio incidono in maniera decisiva la qualità dei contenuti affrontati, i metodi scelti, il grado di complessità del compito di apprendimento.

La realizzazione di una Unità di Apprendimento prevede, dunque, diverse fasi, ognuna con funzione e scopi diverse. Nella fase ideativa si individuano i destinatari e i loro bisogni formativi. Attraverso prove semi-strutturate e test oggettivi si possono rilevare gli aspetti cognitivi del bisogno formativo, per precisare gli apprendimenti che saranno oggetto della progettazione della didattica; attraverso giochi in gruppo e attività laboratoriali si possono cogliere gli aspetti emotivi e relazionali, utili alla scelta delle modalità di comunicazione. Successivamente si delineano gli obiettivi formativi, i contenuti, le esperienze didattiche, i metodi e le soluzioni organizzative, le modalità per la verifica e la valutazione.

La fase applicativa consiste nel mettere in pratica all'interno del contesto classe specifico ciò che si è progettato, utilizzando, pur in maniera flessibile, gli strumenti e le modalità previste.

La fase finale riguarda la valutazione dei risultati (monitoraggio intermedio e finale) e la conseguente progettazione di altre Unità, oppure il ritorno sulla precedente se non tutti gli obiettivi sono stati raggiunti, orientandosi verso approcci diversificati che meglio si confanno alla molteplicità di realtà cognitive ed emotive che si hanno di fronte.

Le tappe della costruzione di una UA sono, dunque, descrivibili secondo i modelli individuati da Quaglini²⁷² e da Kerr²⁷³.

Quaglini	Kerr
Analisi dei bisogni formativi <ul style="list-style-type: none"> • Caratteristiche del contesto classe con livelli e contesto • Rubrica valutativa della competenza da maturare, che comprende individuazione, rappresentazione, smontaggio e descrizione dei livelli di padronanza. 	Traguardo formativo, risultato verso cui tendere
Progettazione (prefigurazione sviluppo azione didattica) <ul style="list-style-type: none"> • Traguardi di apprendimento riferiti ai saperi disciplinari • Lettura ragionata del percorso formativo • Individuazione della situazione-problema su cui sviluppare il progetto e verso cui finalizzare il prodotto 	Contenuti culturali, saperi da sviluppare in relazione ai traguardi formativi. La matrice è curricolare
Implementazione (momento operativo) <ul style="list-style-type: none"> • Articolazione operativa delle fasi percorso secondo una logica didattica di insegnamento-ponte 	Predisposizione dei processi formativi (ambiente di apprendimento, processo didattico)
Valutazione (informazione, apprezzamento, qualità e risultati) <ul style="list-style-type: none"> • Modalità in itinere, compiti autentici, strategie autovalutative 	Valutazione (definizione modalità, criteri, strumenti con cui verificare l'efficacia complessiva della propria azione)

²⁷² G.P. Quaglini, *Il processo di formazione: dall'analisi dei bisogni alla valutazione dei risultati*, Franco Angeli, Milano 1981

²⁷³ Sulla «mappa di Kerr» si confrontino il testo di E. Damiano (a cura di), *Il mentore*, Franco Angeli, Milano 2007 e il testo di M. Castoldi, *op. cit.* 2011

Esempio di Unità di Apprendimento

ISTITUTO COMPRENSIVO MONTERONI D'ARBIA E MURLO

SCUOLA	<input type="checkbox"/> INFANZIA	<input checked="" type="checkbox"/> MONTERONI D'ARBIA
	<input checked="" type="checkbox"/> PRIMARIA	<input type="checkbox"/> RADI
	<input type="checkbox"/> SECONDARIA	<input type="checkbox"/> PONTE D'ARBIA
		<input type="checkbox"/> CASCIAANO DI MURLO
		<input type="checkbox"/> VESCOVADO DI MURLO

GRUPPI	<input type="checkbox"/> 3 anni	<input type="checkbox"/> Classe 1
	<input type="checkbox"/> 4 anni	<input type="checkbox"/> Classe 2
	<input type="checkbox"/> 5 anni	<input type="checkbox"/> Classe 3
	<input type="checkbox"/> sezione mista	<input checked="" type="checkbox"/> Classe 4 SEZ. A
		<input type="checkbox"/> Classe 5

GRUPPI TIPOLOGIA	<input type="radio"/> Gruppo omogeneo
	<input checked="" type="radio"/> Gruppo eterogeneo

U.A.	<input type="checkbox"/> Accoglienza	PERIODO: inizio 7. 10. 2010 fine 31. 01. 2011
	<input type="checkbox"/> Recupero	
	<input checked="" type="checkbox"/> Consolidamento	
	<input checked="" type="checkbox"/> Sviluppo	
	<input type="checkbox"/> Monitoraggio (fine anno)	
	1 Numero d'ordine	

N. alunni 19	Stranieri 1	Certificati _____	Femmine _____	
			Straniere 1	Certificate 1

Gruppo consolidamento 4	Stranieri _____	Certificati _____	Femmine _____
Gruppo sviluppo 13			Straniere Certificate

DOCENTI: B. P., C. A., M. P., T. S., R. C., R. M., V. A.

AZIONI DEL POF

- X ORIENTAMENTO-ACCOGLIENZA-CONTINUITA'
- X MOMENTI D'INCONTRO
- X PLURALITA' DEI LINGUAGGI

COMPITO UNITARIO (Dalle Competenze Chiave di Cittadinanza ([all.1](#)), relative al bisogno emergente dai primi dati di monitoraggio)

- Interpretare l'informazione
- Affrontare situazioni problematiche

SOTTOCOMPETENZE

- Interagire in gruppo
- Utilizzare linguaggi
- Utilizzare le conoscenze apprese

OBIETTIVO FORMATIVO (dalla Funzione Formativa della tabella delle Assi per l'UA o dalla Funzione Formativa delle Aree Disciplinari)

- Favorire gli apprendimenti disciplinari specifici e l'integrazione dei linguaggi
- Capire e affrontare molte questioni della vita sociale odierna
- Acquisire nuovi concetti e abilità

MONITORAGGIO grafici

COMPITO UNITARIO: (uno per ogni sottocompetenza) INTERPRETARE L'INFORMAZIONE			ORGANIZZAZIONE			MONITORAGGIO	
AREE	COMPETENZE DI AREA	COMPETENZE DISCIPLINARI	AGENTE	MEDIATORI (iter procedurale)	CONTENUTI (nuclei fondanti delle discipline)	INDICATORI (sostantivo estrapolato dalla competenza disciplinare)	DESCRIPTORI (per livello espressi con un verbo al presente che descrive un comportamento specifico manifestato)
AREA LINGUISTICO-ARTISTICO-ESPRESSIVA	<ul style="list-style-type: none"> Sperimentare le possibilità espressive della commistione di più linguaggi 	ITALIANO Leggere e comprendere	Ins P. B.	Lettura di testi di generi diversi Estrapolazione della fabula testuale Schematizzazione di testi letti per ricavarne le informazioni generali Confronto tra testi	Testi scritti	Lettura di testi letterari di vario genere appartenenti alla letteratura dell'infanzia Estrapolazione dai testi scritti di informazioni su un dato argomento	Legge: <ul style="list-style-type: none"> Con tono di voce espressivo In modo scorrevole lentamente Individua: <ul style="list-style-type: none"> Informazioni implicite ed esplicite Solo le informazioni esplicite Parzialmente solo informazioni esplicite
		LINGUE COMUNITARIE					

		<p>MUSICA</p> <p>Ascoltare , riconoscere e suonare</p>	<p>Ins. M. P.</p>	<p>-Ascolto di alcuni brani di musica classica.</p> <p>-Individuare all'interno di un brano musicale tre tipologie di strumenti: i fiati, gli strumenti a corda e a tastiera.</p> <p>-Utilizzare gli strumenti (flauto) in modo creativo e consapevole.</p>	<p>Testi e brani musicali.</p>	<p>Riconoscimento delle note musicali.</p> <p>Scrittura delle note musicali</p> <p>Esecuzione di un breve brano musicale con il flauto.</p>	<p>Riconosce:</p> <ul style="list-style-type: none"> - le note musicali di un brano - le note musicali all'interno di un brano solo se può utilizzare lo schema di riferimento <p>Scrive:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Le note musicali all'interno del pentagramma sotto dettatura. - le note musicali solo se può utilizzare lo schema di riferimento. <p>Suona:</p> <ul style="list-style-type: none"> - un breve brano musicale con disinvoltura e pertinenza -un breve brano non rispettando sempre il tempo musicale. - soltanto alcune note del brano non rispettando il tempo musicale.
		<p>ARTE E IMMAGINE</p> <p>Leggere le immagini e le opere d'arte.</p>	<p>Ins. P. B.</p>	<p>Lettura e interpretazione del quadro "Uccelli" di Kandinsky</p>	<p>Opere d'arte</p>	<p>Lettura di aspetti formali di opere d'arte.</p>	<p>Osserva e coglie:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tutti i particolari di un'opera d'arte ed esprime una propria interpretazione dell'opera • Molti particolari dell'opera d'arte ed esprime la propria interpretazione dell'opera • Alcuni particolari dell'opera d'arte ed esprime la propria interpretazione dell'opera

		CORPO MOVIMENTO SPORT Padroneggiare schemi motori e posturali	Ins. R.	Percorsi e giochi individuali e a coppie	Conquista di abilità motorie	Padronanza degli schemi motori e posturali	Utilizza: <ul style="list-style-type: none"> • Correttamente schemi corporei e posturali • In parte schemi corporei e posturali • alcuni schemi corporei e posturali Esegue: <ul style="list-style-type: none"> • correttamente movimenti simultanei e combinati • in parte movimenti simultanei e combinati • Alcuni movimenti simultanei e combinati Coordina: <ul style="list-style-type: none"> • correttamente i gesti motori comuni • in parte i gesti motori comuni • alcuni gesti motori comuni
AREA STORICO-GEOGRAFICA	<ul style="list-style-type: none"> • descrivere fenomeni storico /sociali 	STORIA Interpretare fenomeni storico sociali	Ins. M. P.	Lettura di testi aventi per oggetto argomenti di carattere storico. Estrapolazione dal testo delle informazioni più rilevanti. Mettere a confronto le diverse civiltà fluviali	Testi di argomento storico	Uso della linea del tempo per collocare un fatto o un periodo storico. Conoscenza degli aspetti fondamentali della storia antica.	Usa: - la cronologia storica secondo la periodizzazione occidentale (prima e dopo cristo). -la cronologia storica in modo improprio . Elabora: - rappresentazioni sintetiche delle società studiate mettendo in rilievo le relazioni fra gli elementi caratterizzanti. - in modo sommario le informazioni relative alle civiltà studia. - Non vi è elaborazione personale ma l'alunno si limita a riferire le informazione in modo impreciso e frammentario

	<ul style="list-style-type: none"> • descrivere sistemi territoriali 	GEOGRAFIA Osservare e riconoscere le caratteristiche dei paesaggi geografici.	Ins. T.S.	Estrapolazione d'informazioni geografiche rilevanti dal testo Distinzioni tra elementi naturali ed antropici Distinzione tra osservazione diretta ed indiretta.	Testi scritti Carte geografiche Immagini	Osservazione di paesaggi geografici	Osserva gli elementi costitutivi di un paesaggio: <ul style="list-style-type: none"> • In modo completo, senza suggerimenti; • In modo parzialmente completo e/o con alcuni suggerimenti; • In modo parzialmente completo ma con numerosi suggerimenti;
		RELIGIONE Conoscere i dati storico-positivi della rivelazione cristiana	Ins. V.	Lettura e comprensione di testi	Aspetti della vita quotidiana al tempo di Gesù	Ricostruzione del contesto sociale, politico ed economico, ma soprattutto religioso presente al tempo di Gesù	Rielabora il contesto in cui è vissuto Gesù: <ul style="list-style-type: none"> • in modo completo • in modo sintetico • in modo parziale
AREA MATEMATICO-SCIENTIFICO-TECNOLOGICA	<ul style="list-style-type: none"> • formulare le proprie ipotesi • risolvere problemi • interpretare fenomeni naturali 	MATEMATICA Individuare possibili strategie risolutive	Ins. R.	Problemi esercizio Problemi aperti	Schemi ricorrenti Linguaggio matematico	Soluzione di problemi con strategie diverse rendendosi conto che in alcuni casi ci possono essere più soluzioni	<ul style="list-style-type: none"> • individua problemi • ipotizza soluzioni • spiega le strategie risolutive messe in atto • rappresenta il percorso risolutivo • ricerca soluzioni diverse
		SCIENZE NATURALI E SPERIMENTALI Osservare fenomeni nel loro verificarsi Descrivere quanto si vede e si fa accadere	Ins. M. R.	Osservazioni dirette sui cambiamenti di stato Esperienze ludico-didattiche:osservazione e dei cambiamenti e delle caratteristiche Sperimentazione diretta per verificare le proprietà	Fenomeni Trasformazioni riflessioni	Osservazione e descrizione di fenomeni naturali e artificiali	<ul style="list-style-type: none"> • Esplora ed osserva la realtà • Ha un atteggiamento di curiosità • Si pone domande • Descrive con ricchezza di particolari ciò che osserva • Descrive in modo superficiale ciò che osserva
	<ul style="list-style-type: none"> • interpretare 						

	concetti	TECNOLOGIA Usare specifici strumenti informatici e multimediali	Ins. T.S.	Apertura e chiusura di un programma mediante l'utilizzo di icone o barra di avvio Riconoscimento delle varie parti di una finestra sul desktop:barra degli strumenti, dei menù, di stato, di scorrimento.	Informazione Dispositivi informatici	Utilizzo di strumenti informatici	Attua le procedure per accedere ai vari programmi: <ul style="list-style-type: none"> • In modo corretto; • In modo quasi sempre corretto; • In modo poco corretto; • In modo non corretto.
--	----------	--	-----------	--	---	-----------------------------------	---

COMPITO UNITARIO: (uno per ogni sottocompetenza) AFFRONTARE SITUAZIONI PROBLEMATICHE			ORGANIZZAZIONE			MONITORAGGIO	
AREE	COMPETENZE DI AREA	COMPETENZE DISCIPLINARI	AGENTE (chi se ne occupa)	MEDIATORI (iter procedurale)	CONTENUTI (nuclei fondanti delle discipline)	INDICATORI (sostantivo estrapolato dalla competenza disciplinare)	DESCRIPTORI (per livello espressi con un verbo al presente che descrive un comportamento specifico manifestato)
AREA LINGUISTICO-ARTISTICO-ESPRESSIVA	<ul style="list-style-type: none"> Narrare e descrivere spazi, personaggi e situazioni reali e virtuali 	ITALIANO	Ins. P. B.	Ideazione, pianificazione e scrittura di testi reali, fantastici e di generi diversi Scrittura di testi narrativi e descrittivi Produzione di lettere Scrittura di testi poetici. Rielaborazione di testi di genere diverso mediante vari linguaggi (iconografico, scritto.....)	Testi funzionali e creativi Testi scritti Senso estetico e gusto letterario	Produzione di testi, di invenzione e di comunicazione, legati alle diverse occasioni di scrittura Rielaborazione di testi, completamente	Produce: <ul style="list-style-type: none"> Autonomamente testi di natura diversa in modo completo e corretto, pianificandosi una traccia Testi di varia natura in modo completo e corretto seguendo uno schema dato Testi di varia natura in modo piuttosto completo, ma corretto, seguendo uno schema dato Testi di varia natura in modo essenziale, seguendo uno schema dato Rielabora: <ul style="list-style-type: none"> Testi di vario genere inserendo un finale originale Testi di vario genere inserendo un finale coerente e completo con il testo Testi di vario genere inserendo un finale sintetico
		LINGUE COMUNITARIE					

		<p>MUSICA</p> <p>Usare la voce, gli strumenti , gli oggetti sonori per produrre, riprodurre, creare e improvvisare fatti sonori ed eventi musicali.</p>	Ins. M.P.	Riproduzione a livello vocale di alcuni brani musicali apportando anche lievi modifiche stilistiche.	<p>Brani musicali in versione audio</p> <p>Spartiti</p>	Esecuzione di semplici brani con il flauto.	<p>Ascolta discriminando i suoni ed esegue:</p> <ul style="list-style-type: none"> - in modo corretto e fluido - in modo corretto ma parziale - in modo impreciso - soltanto in modo parziale e non sempre preciso
		<p>ARTE E IMMAGINE</p> <p>Produrre e sperimentare tecniche, codici e materiali diversificati incluse le nuove tecnologie.</p>	Ins P.B.	Riproduzione del quadro “Uccelli”	<p>Opere d’arte</p> <p>Immagini</p>	Utilizzo delle conoscenze sul linguaggio visuale per produrre le immagini	<p>Osserva e riproduce:</p> <ul style="list-style-type: none"> • In modo preciso e fedele un’opera d’arte • In modo piuttosto preciso un’opera d’arte • In modo parziale un’opera d’arte
		<p>CORPO MOVIMENTO SPORT</p> <p>Esplorare lo spazio</p>	Ins R.	Giochi di gruppo strutturati e non	Controllo dell’aggressività	Adattamento alle variabili spaziali e temporali	<p>Organizza e gestisce:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Correttamente l’orientamento del proprio corpo in riferimento delle coordinate spaziali e temporali • In parte l’orientamento del proprio corpo in riferimento delle coordinate spaziali e temporali • Con qualche difficoltà l’orientamento del proprio corpo in riferimento delle coordinate spaziali e temporali

AREA STORICO-GEOGRAFICA	<ul style="list-style-type: none"> Interpretare fenomeni storico sociali 	STORIA Rappresentare conoscenze e concetti appresi mediante grafismi racconti orali.	Ins. M.P.	Riproduzione della scrittura cuneiforme sumera. Costruzione di uno stilo	Immagini relative ai diversi tipi di scrittura antica	Riproduzione delle prime forme di scrittura su tavolette di das	Riproduce: - in modo preciso e fedele le prime forme di scrittura antica apportando anche elementi di decoro affini all'epoca presa in esame. -in modo piuttosto preciso le prime forme di scrittura antica. - Riproduce soltanto qualche tratto indefinito delle prime forme di scrittura
	<ul style="list-style-type: none"> Interpretare sistemi territoriali 	GEOGRAFIA Analizzare gli elementi nel loro contesto spaziale	Ins. S. T.	Comprensione del concetto polisemico di regione (fisica,climatica). Conoscenza dei fattori che determinano il clima. Collocazione di una località all'interno di una regione climatica, attraverso l'osservazione della carta fisica, collegando i fattori climatici d'interesse	Testi scritti Carte geografiche	Analisi degli elementi nel loro contesto spaziale	Mette in relazione tra loro diversi dati geografici per analizzare gli elementi nel loro contesto: <ul style="list-style-type: none"> con buona autonomia ed attinenza; con sufficiente autonomia ed attinenza; con scarsa autonomia ed attinenza.
		RELIGIONE Conoscere i dati storico-positivi della Rivelazione cristiana	Ins. V.	Lettura e analisi di brani evangelici	Il Natale	Spiegazione del senso religioso del Natale	Analizza e spiega: <ul style="list-style-type: none"> In modo completo utilizzando la specifica terminologia In modo parziale senza l'utilizzo del linguaggio specifico Solo se guidato

AREA MATEMATICO-SCIENTIFICO-TECNOLOGICA	<ul style="list-style-type: none"> • Percepire concetti • Interpretare concetti • interpretare fenomeni naturali • collegare fenomeni 	<p>MATEMATICA</p> <p>Congetturare soluzioni e risultati</p>	Ins. R.	Situazioni problematiche attinenti alla realtà	Linguaggi formalizzati	Costruzione di ragionamenti a sostenere le proprie tesi	<p>Rappresenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • relazioni e dati con diagramma, schemi e tabelle • relazioni e dati con diagramma o schemi o tabelle • relazioni o dati con diagramma o schemi o tabelle
	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretare artefatti 	<p>SCIENZE NATURALI E SPERIMENTALI</p> <p>Rendere operanti conoscenze</p> <p>Rappresentare e interpretare fenomeni</p>	Ins. M. R.	<p>Esperienze laboratoriali</p> <p>Esperienze didattiche di solubilità</p>	Fenomeni Informazione esperienze	Rappresentazione schematica e interpretazione dei fenomeni osservati	<ul style="list-style-type: none"> • Individua le modalità di verifica • Elabora ipotesi plausibili • Dà risposte intuitive • Problemattizza l'osservazione di fatti e fenomeni di vita quotidiana • Necessita della guida durante l'osservazione e l'elaborazione di ipotesi
		<p>TECNOLOGIA</p> <p>Comprendere i principi di funzionamento di apparecchiature d'uso quotidiano</p>	Ins. T.S.	<p>Individuazione delle principali componenti di un PC e dei comuni dispositivi di input ed output</p> <p>Distinzione a livello base di cosa sia l'hardware ed il software</p> <p>Comprensione dei processi fondamentali d'interazione con i dispositivi informatici</p>	Dispositivi informatici	Comprensione del funzionamento del PC	<p>Individua semplici funzioni di dispositivi informatici:</p> <ul style="list-style-type: none"> • correttamente; • quasi sempre correttamente e/o con suggerimenti; • non del tutto correttamente e con suggerimenti

Bibliografia ragionata

CAPITOLO PRIMO

Volumi

- Ajello A. M., Pontecorvo C. (a cura di), *Il curriculum: teoria e pratica dell'innovazione*, La Nuova Italia, Firenze 2002
- Baldacci M., *Ripensare il curriculum*, Carocci, Roma 2006
- Bellatalla L., Genovesi G., Marescotti E. (a cura di), *La scuola: paradigma e modelli*, Franco Angeli, Milano 2007
- Bloom B.S., *Tassonomia degli obiettivi educativi: la classificazione delle mete dell'educazione*, Giunti e Lisciani, Firenze 1984 (ed. orig. 1956)
- Bobbit F., *The curriculum*, Houghton Mifflin, Boston 1918
- Bocchi G., Ceruti M., *Educazione e globalizzazione*, Raffaello Cortina, Milano 2004
- Bronfenbrenner U., *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna 2002 (ed. orig. 1979)
- Bruner J., *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari 1988
- Cambi F. (a cura di), *La progettazione curricolare nella scuola contemporanea*, Carocci, Roma 2002
- Cambi F., *Odissea scuola*, Loffredo, Casoria 2008
- Cambi F., *Saperi e competenze*, Laterza, Roma-Bari 2004
- Capperucci D., Cartei C., *Curricolo e intercultura*, Franco Angeli, Milano 2010
- Cepparone L. (a cura di), *Le Indicazioni per il curriculum: un cantiere di lavoro, una prospettiva di rinnovamento*, ed. "Annali della pubblica Istruzione", 4-5/2007
- Cerini G., Fiorentini C., Testa E. (a cura di), *Indicazioni per il curriculum: analisi, proposte, percorsi possibili*, CIDI, Roma 2007
- Contini M., *La comunicazione intersoggettiva fra solitudini e globalizzazione*, ETS, Pisa 2011

- Damiano E., Scurati C., *La ricerca pedagogica: problemi e orientamenti*, Vita e pensiero, Milano 1979
- Dewey J., *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze, 1961 (ed. orig.1933)
- Dewey J., *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1970 (ed. orig. 1938)
- Dewey J., *The child and the curriculum*, Chicago University Press, Chicago 1902
- Domenici G. (a cura di), *Nuove Indicazioni per il curricolo. La prova sul campo*, Anicia, Roma 2007
- Domenici G., Frabboni F., *Indicazioni per il curricolo. Scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado*, Erickson, Trento 2007
- Ellerani P., Fiorin I.(a cura di), *Una scuola che progetta*, Armando, Roma 2006
- Frabboni F., *Il Piano dell'offerta formativa: un curricolo di nome POF*, B. Mondadori, Milano 2000
- Gagnè R. M., *Le condizioni dell'apprendimento*, Armando, Roma 1973
- Laporta R., Pontecorvo C., Simone R., Tornatore L., *Curricolo e scuola. Innovazione educativa e sviluppo sociale*, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, Roma 1978
- Mager R. F., *Gli obiettivi didattici*, Giunti e Lisciani, Teramo 1989
- Maragliano R., Vertecchi B., *La programmazione didattica*, Editori riuniti, Roma 1977
- Morin E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano 2001
- Morin E., *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina, Milano 2000 (ed. orig. 1999)
- Pellerey M., *Progettazione didattica: metodi di programmazione educativa scolastica*, SEI, Torino 1994
- Schön D.A., *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari 2006 (ed. orig. 1983)
- Schwab J.J. et alii, *La struttura della conoscenza e il curricolo*, Firenze, La Nuova Italia. 1971 (ed. orig. 1964)
- Stenhouse L., *Dalla scuola del programma alla scuola del curricolo*, Armando, Roma 1977 (ed. orig. 1975)
- Trisciuzzi L., *Manuale di didattica in classe*, ETS, Pisa 1999

Trisciuzzi L., *Fondamenti di psicopedagogia: modelli teorici e applicazioni didattiche*, La Nuova Italia, Scandicci 1996

Ulivieri S., *Problemi e prospettive della ricerca storico pedagogica*, ETS, Pisa 1996

Articoli

Benedetti B., Bellandi M. (a cura di), *Documentare una esperienza formativa. Percorso di ricerca-azione nelle scuole dell'infanzia comunali*, Educazione e ricerca-Assessorato alla Pubblica Istruzione del Comune di Firenze, 2009

Loiodice I., *Educare ed educarsi in età adulta nella prospettiva dell'educazione permanente*, in "Pedagogia più didattica", n.1, 2008

Martini B., *Saperi e interazioni tra saperi, ovvero disciplinarità e interdisciplinarità a scuola*, in "Pedagogia più didattica", n.1, 2008

Normativa

Commissione delle Comunità Europee, Istruzione e formazione 2010 – L'urgenza delle riforme per garantire la riuscita della Strategia di Lisbona, Gazzetta Ufficiale 30/03/2004

Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009 su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione (ET 2020), 12/05/2009

Decreto Ministeriale 139 del 22 agosto 2007

Decreto Ministeriale 112 del 31 marzo 1998

Dichiarazione congiunta dei Ministri Europei dell'Istruzione, Bologna 19 giugno 1999, non pubblicata nella Gazzetta ufficiale

DPR 275 dell'8 marzo 1999

Legge 241 del 7 agosto 1990

Legge 53 del 28 marzo 2003

Legge 59 del 17marzo 1997

Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente, 2000

MIUR, Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione, 2007

MIUR, Regolamento Il nuovo obbligo di istruzione. Cosa cambia nella scuola. La normativa italiana dal 2007

Quadro Europeo delle Qualifiche per l'apprendimento permanente (EQF), 2008

Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, 2006

Relazione intermedia congiunta del Consiglio e della Commissione sui progressi realizzati nel quadro di lavoro Istruzione e formazione 2010, IN Gazzetta Ufficiale 01/04/2006

Siti internet

<http://archive.org/details/childandcurricul00deweuoft> (12/12/2011)

<http://archive.org/details/curriculum00bobbgoog> (12/12/2011)

http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/ef0016_it.htm (15/04/2012)

CAPITOLO SECONDO

Volumi

Ajello A.M., Meghnagi S., (a cura di) *La competenza tra flessibilità e specializzazione. Il lavoro in contesti sociali e produttivi diversi*, Franco Angeli, Milano 1998

Annali della Pubblica Istruzione, n° XLV, 1999

Ausubel D.P., *Educazione e processi cognitivi*, Franco Angeli, Milano 1983

Avon A., *La legislazione scolastica : un sistema per il servizio di istruzione: contenuti, significati e prospettive tra riforme e sfide quotidiane*, Franco Angeli, Milano 2009

Baldacci M., *Curricolo e competenze*, Mondadori, Milano 2010

Baldacci M., *I modelli della didattica*, Carocci, Roma 2004

- Baldacci M., *Ripensare il curriculum*, Carocci, Roma 2006
- Bara B., *Il metodo della scienza cognitiva: un approccio evolutivo allo studio della mente*, Bollati Boringhieri, Torino 2000
- Bara B., *Pragmatica cognitiva. I processi mentali della comunicazione*. Bollati Boringhieri, Torino 1999
- Bateson G., *Mente e natura*, Adelphi, Milano 1976 (ed. orig. 1979)
- Bateson G., *Verso un' ecologia della mente*, Adelphi, Milano, 1977 (ed. orig.1972)
- Berger P.L., Luckmann Th., *La realtà come costruzione sociale*, Il Mulino, Bologna 1969
- Bertin G.M., *Educazione alla ragione*, Armando, Roma 1975
- Bertonelli E., Rodano G. (a cura di), *Dossier degli Annali della Pubblica Istruzione, "Il laboratorio come riforma. Autonomia, competenze e curricoli"* , Ministero della Pubblica Istruzione, n.1, 2000
- Bobbio A., Scurati C., *Ricerca pedagogica e innovazione educativa: strutture, linguaggi, esperienze*, Armando, Roma 2009
- Boscolo P., *Psicologia dell'apprendimento scolastico: aspetti cognitivi e motivazionali* , UTET, Torino 1997
- Cambi F. (a cura di), *La progettazione curricolare nella scuola contemporanea*, Carocci, Roma 2002
- Cambi F., *Saperi e competenze*, Laterza, Roma-Bari 2004
- Capperucci D., Cartei C., *Curricolo e intercultura. Problemi, metodi, strumenti*. Franco Angeli, Milano 2010
- Capperucci D., *Dalla programmazione educativa e didattica alla progettazione curricolare*, Franco Angeli, Milano 2008
- Castoldi M., *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*, Carocci, Roma 2011
- Castoldi M., *Valutare le competenze*, Carocci, Roma 2009
- Cerini G., Fiorentini C., Testa E. (a cura di), *Indicazioni per il curriculum: analisi, proposte, percorsi possibili*, CIDI, Roma 2007
- Chomsky N., *Le strutture della sintassi*, Laterza, Bari 1970 (ed. orig. 1957)
- Contini M., Fabbri M., Manuzzi P., *Non di solo cervello: educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*, Raffaello Cortina, Milano, 2006

- Cristanini D., Petracca C. (a cura di), *Competenze e valutazione nella scuola del curricolo: atti del convegno 27 Ottobre 2008*, Edizioni Didattiche Gulliver, Vasto 2009
- Curatolo A. (a cura di), *L'azione formativa personalizzata nella scuola dell'infanzia e primaria: esiti e prospettive*, Anicia, Roma 2009
- Dewey J., *Democrazia e educazione*, La nuova Italia, Firenze 1949 (ed. orig. 1916)
- Domenici G., Frabboni F. (a cura di), *Indicazioni per il curricolo. Scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado*, Erickson, Trento 2007
- Domenici G., *Nuove Indicazioni per il curricolo: la prova sul campo*, Anicia, Roma 2007
- Dossier degli Annali della Pubblica Istruzione, "Il laboratorio come riforma. Autonomia, competenze e curricoli", n.1, 2000
- Fiorin I., *La buona scuola. Processi di riforma e nuovi orientamenti didattici*, La scuola, Brescia 2008
- Frabboni F., Baldacci B., *La controriforma della scuola : il trionfo del mercato e del mediatico*, Franco Angeli, Milano 2009
- Frabboni F., *Fare bene scuola: un'impresa possibile?*, Carocci, Roma 2008
- Guasti L., *Didattica per competenze*, Erickson, Trento 2012
- Guasti L., *Apprendimento e insegnamento: saggi sul metodo*, V&P università, Milano 2002
- Hofstadter D.R., Dennet D.C. (a cura di), *L'io della mente*, Adelphi, Milano 2006 (ed. orig. 1980).
- Karmilloff-Smith A., *Oltre la mente modulare*, Il Mulino, Bologna 1995 (ed. orig. 1992)
- Le Boterf G., *Costruire le competenze individuali e collettive*, Guida, Napoli 2008 (ed.orig. 2000)
- Lichtner M., *La qualità delle azioni formative*, Franco Angeli, Milano 1999
- Maccario D., *Insegnare per competenze*, Torino, Società editrice internazionale, 2006
- Mager R. F., *Gli obiettivi didattici*, Giunti e Lisciani, Teramo 1989

- Margiotta U., *Pensare la formazione: strutture esplicative, trame concettuali, modelli di organizzazione*, Armando, Roma 1998
- Meghnagi S., *Conoscenza e competenza*, Loescher, Torino 1992
- Morin E., *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2000 (ed. orig. 1999)
- Pellerey M., *Le competenze individuali e il portfolio*, RCS, Milano 2004
- Pellerey M., *Sul concetto di competenza ed in particolare di competenza sul lavoro*, in Montedoro C., *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca e epistemologica*, Franco Angeli, Milano 2001
- Perrenoud P., *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma 2003 (ed. orig. 2000)
- Piaget J., *L'equilibratura delle strutture cognitive: problema centrale dello sviluppo*, Boringhieri, Torino 1981
- Piattelli Palmarini M., *Le scienze cognitive classiche: un panorama*, Einaudi, Torino 2008
- Quaglino G.P., *Modelli di formazione per modelli di competenza*. In De Masi D., *Verso la formazione post-industriale*, Franco Angeli, Milano 1993
- Rey B., *Ripensare le competenze trasversali*, Milano, Franco Angeli, 2003
- Sarsini D., Mariani A. (a cura di), *Sulla metacognizione : itinerari formativi nella scuola*, Bologna, CLUEB, 2006
- Sarsini D., *Leggere la realtà: aree disciplinari e percorsi d'indagine nella scuola di base*, ETS, Pisa 2000
- Trisciuzzi L., *Dizionario di didattica*, ETS, Pisa 2001
- Varisco B.M., *Costruttivismo socio-culturale: genesi filosofiche, sviluppi psicopedagogici, applicazioni didattiche*, Roma, Carocci, 2002
- Varisco B.M., *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*, Carocci, Roma 2004

Articoli

- Ajello A.M., *Apprendimento e competenza: un nodo attuale*, in «Scuola & Città», La Nuova Italia, n.1, 2002

- Baldacci M., *Il concetto di competenza nelle nuove 'Indicazioni per il curricolo'*, in «Pedagogia più didattica», n.2, 2008
- Baldacci M., *Riflessioni per la teoria del curricolo*, in «Pedagogia più didattica», n.1, 2008
- Fioretti S., *L'individualizzazione. Una strategia per differenziare la proposta formativa*, in «Pedagogia più didattica», n.2, 2008
- Pellerey M., *Ripensare le competenze e la loro identità nel mondo della scuola e della formazione. Prima parte: la radici filosofiche e gli apporti psicologici*, in «Orientamenti Pedagogici», LVII(2010), 2,
- Pellerey M., *Ripensare le competenze e la loro identità nel mondo della scuola e della formazione. Seconda parte: l'approccio per competenza nei processi educativi e formativi*, in «Orientamenti Pedagogici», LVII(2010), 3;
- Pellerey M., *Ripensare le competenze e la loro identità nel mondo della scuola e della formazione. Terza parte: l'approccio per competenza e la pratica educativa scolastica*, in «Orientamenti Pedagogici», LVII(2010), 4

Normativa

- Legge 53 del 28 marzo 2003
- Decreto Ministeriale 139 del 22 agosto 2007
- MIUR, *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*, Roma 2007
- Commissione dell'Unione Europea, *Libro bianco su istruzione e formazione. Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, Bruxelles 1996

CAPITOLO TERZO

Volumi

- Alcaro M., Bufalo R. (a cura di), *John Dewey oggi*, Abramo Editore, Cosenza 1996
- Alcaro M., *La logica sperimentale di John Dewey*, La libra, Messina, 1972
- Baldacci M., *Metodologie della ricerca pedagogica*, Mondadori, Milano 2001
- Baldacci M., *Ripensare il curricolo*, Carocci, Roma 2006

- Barbier R., *La ricerca-azione*, Armando, Roma 2007
- Bateson G., *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1977
- Becchi E., Vertecchi B., *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, Franco Angeli, Milano 1986.
- Bellatalla L., *Scienza dell'educazione e diversità: teorie e pratiche educative*, Carocci, Roma 2007
- Bellatalla L., *John Dewey e la cultura italiana del Novecento*, ETS, Pisa 1999
- Beraldi P., *John Dewey. Logica della responsabilità e progetto dell'uomo*, Levante, Bari 1996
- Bobbio N., *Il futuro della democrazia*, Einaudi, Torino, 1984.
- Borghi L., *L'ideale educativo di John Dewey*, La Nuova Italia, Firenze 1955
- Borghi L., *Il fondamento dell'educazione attiva*, , La Nuova Italia, Firenze, 1952
- Bruner J., *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano, 1997
- Burza V. (a cura di), *Democrazia e nuova cittadinanza*, Rubettino, Soveria Mannelli 2005.
- Cambi F. (a cura di), *La ricerca educativa nel neopragmatismo americano*, vol. II, Armando , Roma 2002
- Cambi F.(a cura di), *Le intenzioni del processo formativo. Itinerari, modelli e problemi*, Del Cerro, Pisa 2005.
- Chistolini S. (a cura di), *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea*, Armando, Roma 2006
- Chomsky N., *Democrazia e istruzione*, EDUP, Roma 2004
- Chomsky N., *La diseducazione*, Armando, Roma 2003
- Cives G., *Attualità e storicità di Dewey. Dal Convegno di Cosenza alla ricostruzione della Bellatalla*
- Contini M., Ulivieri S. (a cura di), *Donne, famiglia, famiglie*, Guerini scientifica, Milano 2010
- Cuffaro H.K., *La scuola del fare*, Armando, Roma 2006 (ed.orig. 1995)
- De Maria A., *Invito al pensiero di John Dewey*, Mursia, Milano 1990
- Deregibus A., *Scienza, tecnica e democrazia nel pensiero di John Dewey*, Giappichelli, Torino 1969

- Dewey J., Bentley A.F., *Conoscenza e transazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1974 (tit. orig. *Knowing and the know*, 1949, ed. critica John Dewey. *The collected Works 1882-1953. The Later Works*, Southern Illinois University Press, 1991, vol.16)
- Dewey J., Childs J.L., *La frontiera educativa*, La Nuova Italia, Firenze 1981 (tit. orig. *The educational frontier*, 1933, ed. critica ai saggi 3 e 4 in John Dewey. *The collected Works 1882-1953. The Later Works*, Southern Illinois University Press, 1991, vol. 8)
- Dewey J., *Come Pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze 1994 (tit. orig. *Problems of men*, 1933, ed. critica della Premessa e dell'Introduzione in John Dewey. *The collected Works 1882-1953. The Later Works*, Southern Illinois University Press, 1991, vol. 15)
- Dewey J., *Democrazia e educazione*, Sansoni, Firenze 2004 (tit. orig. *Democracy and education*, 1916, ed. critica John Dewey. *The collected Works 1882-1953. The Later Works*, Southern Illinois University Press, 1991, vol. 15)
- Dewey J., *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1949b (tit. orig. *Experience and education*, 1938, ed. critica John Dewey. *The collected Works 1882-1953. The Later Works*, Southern Illinois University Press, 1991, vol.13)
- Dewey J., *Il mio credo pedagogico: antologia di scritti sull'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1954 (tit. orig. *My pedagogic creed*, 1897, ed. critica John Dewey. *The collected Works 1882-1953. The Early Works*, Southern Illinois University Press, 1991, vol. 5)
- Dewey J., *Intelligenza creativa*, La Nuova Italia, Firenze 1957 (tit.orig. *The Need for a Recovery of Philosophy*, 1917, ed. critica John Dewey. *The collected Works 1882-1953. The Middle Works*, Southern Illinois University Press, 1991, vol.10)
- Dewey J., *Logica. Teoria dell'indagine*, Einaudi, Torino 1949a (tit. orig. *Logic: the theory of inquiry*, 1938, ed. critica John Dewey. *The collected Works 1882-1953. The Later Works*, Southern Illinois University Press, 1991, vol.12)

- Dewey J., *Natura e condotta dell'uomo*, La Nuova Italia, Firenze 1968 (tit.orig. *Human nature and conduct. An Introduction to Social Psychology*, 1922, ed. critica John Dewey. *The collected Works 1882-1953. The Middle Works*, Southern Illinois University Press, 1991, vol. 14)
- Dewey J., *Problemi di tutti*, A. Mondadori, Milano 1950 (tit.. orig. *Problems of men*, 1946, ed. critica John Dewey. *The collected Works 1882-1953. The Later Works*, Southern Illinois University Press, 1991, vol. 15)
- Dewey J., *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze 1949 (tit. orig. *The school and the society*, 1899, ed. critica John Dewey. *The collected Works 1882-1953. The Middle works*, Southern Illinois University Press, 1991, vol.1)
- Frabboni F., *La formazione degli insegnanti nella scuola della riforma*, Le Monnier, Roma 2003
- Genovesi G. (a cura di), *Dizionario di scienza dell'educazione e di politica scolastica: lessico di base*, Franco Angeli, Milano 2009
- Granese A., *La formazione del pensiero filosofico, politico e pedagogico di John Dewey*, SEI, Cagliari 1964
- Hickman L.A., *La tecnologia pragmatica di John Dewey*, Armando, Roma 2000 (ed. orig. 1990)
- Michellini M.C., *Progettare e governare la scuola. Democrazia e partecipazione: dalla progettazione educativa all'organizzazione scolastica*, Franco Angeli, Milano 2006.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (cura di), *La formazione degli insegnanti nella scuola della riforma. Annali dell'Istruzione*, Le Monnier, Firenze 2003.
- Mortari L. (a cura di), *Educare alla cittadinanza partecipata*, Editoriale Sometti, Mantova 2004
- Nussbaum M.C., *Coltivare l'umanità*, Carocci, Roma 1997.
- Nussbaum M.C., *Creare capacità*, Il Mulino, Bologna 2012.
- Nussbaum M.C., *Diventare persone*, Il Mulino, Bologna 2001.
- Nussbaum M.C., *Giustizia sociale e dignità umana*, Il Mulino, Bologna 2002.
- Nussbaum M.C., *Non per profitto*, Il Mulino, Bologna 2011.

- Petrangeli F. (a cura di), *Educare alla cittadinanza: prospettive italiane ed europee*, Biblink, Roma 2003
- Pezzano T., *L'assoluto in John Dewey: alle origini della comunità democratica educante*, Armando, Roma 2007
- Santerini M., *La scuola della cittadinanza*, Laterza, Roma-Bari 2010
- Sen A., *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano 2000.
- Spadafora G.(a cura di), *John Dewey: una nuova democrazia per il XXI secolo*, Anicia, Roma 2003
- Stara F., *Educazione ai valori della democrazia. La ricerca pragmatista*, Rubettino, Soveria 2006
- Tarozzi M. (a cura di), *Educazione alla cittadinanza. Comunità e diritti*, Guerini Studio, Milano 2005
- Trisciuzzi L., *Processi formativi e interattivi della comunicazione*, ETS, Pisa 1996
- Vertecchi B., *Decisione didattica e valutazione*, La Nuova Italia, Firenze 1993.
- Visalberghi A., *John Dewey*, La Nuova Italia, Firenze 1976
- Zagrebelsky G., *Contro l'etica della verità*, Laterza, Roma-Bari 2008
- Zagrebelsky G., *Imparare la democrazia*, Gruppo Editoriale l'Espresso, Roma 2005

Siti internet

- http://web.tiscalinet.it/mediazionepedagogica/anno_01/numero_03/Cives/Att_Dewey.htm , 30/10/2011 ore 18.00
- <http://archive.org/details/childandcurricul00deweuoft> , 20/09/2011 ore 9.00

CAPITOLO QUARTO

Volumi

- Barbier M., *La valutazione nel processo formativo*, Loesher, Torino 1989 (ed. orig 1977)
- Bellatalla L., Genovesi G., Marescotti E. (a cura di), *Insegnare prima di insegnare: fondamenti per la professionalità docente*, Franco Angeli, Milano 2006
- Bottani N., Cenerini A. (a cura di), *Una pagella per la scuola. La valutazione tra autonomia e equità*, Erickson, Trento 2003.
- Capperucci D. (a cura di), *La valutazione degli apprendimenti in ambito scolastico*, Franco Angeli, Milano 2011.
- Castoldi M., *Si possono valutare le scuole?*, SEI, Torino 2008.
- Cegolon A., *Competenza. Dalla performance alla persona competente*, Rubettino, Soveria Mannelli 2008.
- De Mauro T., A. Morrone, *Livelli di partecipazione alla vita della cultura in Italia*, Fondazione Mondo Digitale, Roma 2008.
- Dewey J., *Il mio credo pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze 1982
- Domenici G., *Manuale della valutazione scolastica*, Laterza, Roma-Bari 1993
- Gallina V. (a cura di), *La competenza alfabetica della popolazione. Una ricerca sulla cultura della popolazione*, CEDE-FrancoAngeli, 2000
- Gallina V.(a cura di), *Letteratismo e abilità per la vita. Indagine nazionale sulla popolazione italiana 16-65 anni*, Armando Editore, Roma 2006.
- Habermas J., *L'inclusione dell'altro. Studi di teoria politica*, Feltrinelli, Milano 1998
- IEA, *Indagine Internazionale sull'educazione civica e alla cittadinanza. Quadro di riferimento*, Tecnodid, Napoli 2010 (tit. orig., *International Civic and Citizenship Education Study Assessment Framework*, trad. it. curata dall'INVALSI)
- INVALSI, *Ricerche Valutative Internazionali 2000*, Franco Angeli, 2001
- INVALSI, *Ricerca IEA-PIRLS 2006. La lettura nella scuola primaria in Italia*, Armando, Roma 2008.

INVALSI, *Le competenze in scienze lettura e matematica degli studenti quindicenni*, Armando, Roma 2008

Lichtner M., *Valutare l'apprendimento: teorie e metodi*, Franco Angeli, Milano 2004

OCSE , *PISA 2003 valutazione dei quindicenni. Quadro di riferimento: conoscenze e abilità in matematica, lettura, scienze e problem solving*, Armando, Roma 2004

OCSE, *Esame delle politiche nazionali dell'istruzione: Italia*, Armando, Roma 1998

Reboul O., *Apprendimento, insegnamento e competenza. Per una nuova filosofia dell'educazione*, Armando, Roma 1988

Santerini M., *La scuola della cittadinanza*, Laterza, Roma-Bari, 2010

Santerini M., *Educare alla cittadinanza*, Carocci, Roma, 2001

Schratz M., Steiner-Löffler U., *La scuola che apprende*, La Scuola, Brescia 2001

Articoli

Associazione Treelle, *Scuola italiana, scuola europea? Dati e confronti*, Quaderno 1, 2002.

Associazione Treelle, *L'Europa valuta la scuola. E l'Italia*, Quaderno 2, 2002.

CENSIS, *Per un servizio nazionale di valutazione: esperienze straniere e proposte per l'Italia*, dicembre 1989.

Commissione Europea, *Progress towards the Lisbon Objectives in Education and Training*, Lussemburgo 2009

Consiglio dell'Unione Europea, *Relazione congiunta del Consiglio e della Commissione sull'attuazione del programma "Istruzione e formazione 2010"*, Bruxelles 2008.

IEA, *Framework and Specifications for Pirls Assessment*, 2001.

OCSE, *Knowledge and Skills for Life. First results from PISA 2000*, OECD, Parigi 2001.

Normativa

COM 2001, 617 def., Comunicazione della Commissione, riguardante la realizzazione di uno spazio europeo dell'istruzione e della

formazione durante l'intero arco della vita, 20/11/2001. Non pubblicata in Gazzetta Ufficiale

COM 2002, 629 def, Comunicazione della Commissione sui criteri di riferimento europei per l'istruzione e la formazione: sviluppi del Consiglio Europeo di Lisbona. Non pubblicata in Gazzetta Ufficiale

Risoluzione del Consiglio dell'Unione Europea sull'apprendimento permanente, 27/06/2002

C 325/33, Commissione delle Comunità Europee, Istruzione, formazione professionale e gioventù, Capo III, Trattato di Maastricht, in Gazzetta Ufficiale 24/12/2002

Siti internet

INVALSI *Rilevazione degli apprendimenti – SNV. Prime Analisi.*

http://www.invalsi.it/download/rapporti/snv2010/Rapporto_SNV_2009_2010_ParteI_II.pdf (17/09/2012)

INVALSI *Servizio Nazionale di Valutazione. Aspetti operativi e prime valutazioni sugli apprendimenti degli studenti.*

http://www.invalsi.it/download/rapporti/snv2010/Rapporto_SNV_09_10.pdf (17/09/2012)

INVALSI, *La prova di lettura strumentale di II Primaria e la relazione con la comprensione del testo*, WORKING PAPER N. 15/2011,

http://www.invalsi.it/download/wp/wp15_Campodifiori.pdf (17/09/2012)

INVALSI, *Democratic climate in classroom, does it make any difference?*, WORKING PAPER N. 13/2011,

http://www.invalsi.it/download/wp/wp13_Alivernini.pdf (17/09/2012)